

Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky



DIPLOMOVÁ PRÁCE

***Tyfloturistický oddíl při škole Jaroslava Ježka –
volnočasové aktivity pro děti se zrakovým postižením***

***The Touristic Club by the School of Jaroslav Ježek - leisure activities of
children with visual impairment***

Vedoucí diplomové práce: Doc.PhDr. Lea Květoňová
Autorka: Alžběta Jantová
Kontaktní adresa: Vondroušova 1150
163 00 Praha 6-Řepy
alzbeta.jantova@seznam.cz
Ročník: 5.
Obor: Speciální pedagogika - obor
Forma studia: Prezenční
Měsíc a rok dokončení DP: 4/2010

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala PaedDr. Janě Vachulové, která si na mě našla čas, půjčila materiály a zprostředkovala důležité setkání s lidmi, kteří mi vyprávěli o historii Tyfloturistického oddílu.

Děkuji vedoucí své práce Doc.PhDr. Lee Květoňové za její čas a odbornou pomoc.

Velký dík patří mým rodičům, bez kterých bych se nikdy nedostala až sem, a manželovi, který mě v mé práci trpělivě povzbuzoval.

Především bych ale chtěla projevit vděčnost všem přátelům z Tyfloturistického oddílu, kteří mi ochotně poskytli informace, o které jsem žádala.

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a že jsem veškerou použitou literaturu řádně ocitovala.

V Praze dne 31.3.2010

Alžběta Janová

ANOTACE

Tyfloturistický oddíl působí jen v minimálních obměnách na Škole Jaroslava Ježka pro zrakově postižené již několik desítek let. Úkolem oddílu je organizovat a podporovat aktivity volného času dětí se zrakovým postižením v průběhu celého roku. Na činnostech se podílí dobrovolníci hlavně z řad studentů.

Cílem této práce je zmapovat činnost Tyfloturistického oddílu a zjistit, jaký je jeho přínos pro děti se zrakovým postižením. V první části shrnuji poznatky o vývoji dětí v mladším a starším školním věku, se zvláštním přihlédnutím k jejich potřebám a významu vrstevnické skupiny.

Práce se dále zabývá volným časem a aktivitami volného času u dětí se zrakovým postižením. Představuje možnosti volnočasového vyžití a organizace, které se jím zabývají. Jedna kapitola je věnována Tyfloturistickému oddílu, jeho historii, tradicím a současnosti.

Přínos Tyfloturistického oddílu pro děti se zrakovým postižením byl zkoumán na základě dotazníkového šetření. Na základě výsledků je možné říci, že účast na akcích Tyfloturistického oddílu je pro děti nezapomenutelným zážitkem a volnočasovým aktivitám dětí se zrakovým postižením by se měla věnovat pozornost i do budoucna.

KLÍČOVÁ SLOVA

Děti se zrakovým postižením, volný čas, Tyfloturistický oddíl, školní věk, pohybové aktivity

ANNOTATION

A Touristic Club for Children with Visual Impairment by the School of Jaroslav Ježek operates with minimal changes for a few decades. The goal of the Club is to organize and support leisure activities for children with visual impairment throughout the year. The activities are supported by volunteers, mainly students.

The goal of this thesis is to describe the activity of the Touristic Club and to find out its benefit for children with visual impairment. The knowledge about development of children of primary and secondary school age is summarized in the first part of the thesis, where the main stress is put upon their needs and importance of peer groups.

The thesis deals with leisure time and leisure activities of children with visual impairment. Possibilities of leisure activities are introduced as well as organizations which provide them. One chapter is dedicated to the Touristic Club for Children with Visual Impairment, its history, tradition and contemporary situation.

The benefit of the Club was surveyed by a questionnaire. Based on the results of the survey, the participation in the activities of the Club is an unforgettable experience for the children. Leisure activities for children with visual impairments deserve further focus.

KEYWORDS

Children with visual impairment, leisure time, the Touristic Club for Children with Visual Impairment, school age, physical activities

OBSAH

ÚVOD	- 9 -
1. ŠKOLNÍ VĚK.....	- 11 -
1.1. Charakteristika školního věku.....	- 11 -
1.1.1. Mladší školní věk	- 12 -
1.1.2. Střední školní věk	- 15 -
1.2. Specifika školního věku u dítěte se zrakovým postižením	- 18 -
1.2.1. Vliv sociálního prostředí na dítě se zrakovým postižením	- 22 -
2. VOLNÝ ČAS DĚTÍ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM.....	- 25 -
2.1. Definice volného času.....	- 25 -
2.1.1. Kvantitativní definice volného času.....	- 25 -
2.1.2. Kvalitativní definice volného času.....	- 25 -
2.2. Význam volnočasových aktivit pro děti se zrakovým postižením.....	- 27 -
2.3. Volnočasové aktivity a prostorová orientace	- 28 -
2.4. Aktivity volného času jako činitel v naplňování psychických potřeb dítěte	- 31 -
2.4.1. Uspokojování psychických potřeb u lidí se zrakovým postižením.....	- 32 -
2.5. Pohybové aktivity ve volném čase dítěte se zrakovým postižením	- 35 -
2.5.1. Zrakové vady	- 36 -
2.6. Možnosti volnočasového využití dětí se zrakovým postižením	- 37 -
2.6.1. Organizace pro volnočasové aktivity dětí se zrakovým postižením	- 38 -
3. TYFLOTURISTICKÝ KROUŽEK V PROMĚNÁCH ČASU.....	- 41 -
3.1. Škola Jaroslava Ježka.....	- 41 -
3.2. Pionýrská organizace v počátcích působení	- 42 -
3.3. Pionýr od roku 1979.....	- 42 -
3.4. Problémy vedení oddílu v minulém režimu.....	- 44 -
3.5. Tyfлотuristický kroužek.....	- 46 -
3.6. Občanské sdružení pro podporu Tyfлотuristického oddílu.....	- 47 -
3.6.1. Akce pořádané Občanským sdružením.....	- 47 -
3.6.2. Tradice	- 50 -

4. PŘÍNOS TYFLOTURISTICKÉHO ODDÍLU PRO DĚTI SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM	- 52 -
4.1. Metody šetření	- 52 -
4.2. Cíl a předmět dotazníku	- 53 -
4.3. Charakteristika respondentů.....	- 53 -
4.4. Výzkumné předpoklady	- 53 -
4.5. Výsledky dotazníkového šetření	- 55 -
4.6. Závěr šetření.....	- 68 -
4.7. Diskuze	- 69 -
 ZÁVĚR	 - 71 -
 LITERATURA	 - 72 -
 PŘÍLOHY	 - 76 -

Přehled tabulek

Tabulka 1: Věkové rozložení

Tabulka 2: Typ navštěvované ZŠ

Tabulka 3: Jak se o TTO dozvěděl

Tabulka 4: Co se vybaví pod pojmem "Turista"

Tabulka 5: Věkové rozmezí účasti

Tabulka 6: Důvod účasti

Tabulka 7: Absolvované akce

Tabulka 8: Nejvíce se těšili

Tabulka 9: Osvojení nových dovedností

Tabulka 10: Volný čas v minulosti

Tabulka 11: Pravidelně absolvované akce

Úvod

Tématem této práce je Tyfloturistický oddíl při Škole Jaroslava Ježka a aktivity volného času pro děti se zrakovým postižením. Několik let jsem v rámci Občanského sdružení pro podporu Tyfloturistického oddílu působila jako dobrovolník. Když jsem jako hlavní vedoucí organizovala v roce 2008 letní tábor, přišlo mi na mysl, že pro děti má „jejich turisták“ mnohem větší význam než běžné oddíly pro děti jiné.

V úvodní části práce se zabývám školním věkem a jeho specifiky ve vývoji dítěte se zrakovým postižením. Nejen, že je toto období významným mezníkem v sociálním životě dítěte, protože se z vlivu rodiny dostává do vlivu vrstevníků a školy, ale je to také období, které pokrývá věkové rozmezí dětí v době účasti na aktivitách Tyfloturistického oddílu. Zvláštní pozornost je zde věnována také důležitosti vrstevnické skupiny ve vývoji dítěte.

Obsahem druhé kapitoly je volný čas dětí se zrakovým postižením všeobecně, jeho možnosti a problémy. Obracím svou pozornost také k aktivitám volného času jakožto činiteli v naplňování psychických potřeb jedince. V závěru této kapitoly uvádím stručný přehled organizací, které nabízejí činnosti volného času pro děti se zrakovým postižením.

Ve třetí kapitole se seznámíme s historií a současností Tyfloturistického oddílu od doby vzniku Pionýru přes problémy v minulém režimu až po založení občanského sdružení pro jeho podporu. Prezentuji zde seznam aktivit, kterých se děti můžou v rámci Tyfloturistického oddílu zúčastnit, a jejich krátkou charakteristiku.

V poslední části jsou představeny výsledky drobného šetření, které jsem pro účely této práce uskutečnila. Formou dotazníku jsem položila mladým lidem, kteří se v minulosti zúčastňovali akcí Tyfloturistického oddílu, několik otázek, které se týkají volného času. Zjišťovala jsem, jaký přínos pro ně měl a jaké vzpomínky v nich Tyfloturistický oddíl zanechal.

Cílem práce je zhodnotit přínos Tyfloturistického oddílu pro děti se zrakovým postižením. Ačkoliv je všeobecně známo, že Tyfloturistický oddíl vznikl již na konci 70. let 20. století, když jsem o tom hledala informace, žádné jsem nenašla. Z toho vznikl dílčí cíl této práce – zmapovat činnost oddílu od samého počátku působení. Bylo třeba oslovit pamětníky a požádat je, zda by se nepodělili o své zážitky a motivy pro činnost tehdejšího Pionýru.

V oboru speciální pedagogiky je volnému času věnována jen minimální pozornost, o čemž svědčí celková nelehká dostupnost literatury. Aktivita volného času dětí se zrakovým postižením se soustředí více na rukodělné a vědomostní činnosti, než na ty, které by vedly k upevňování základních lidských hodnot a k naplnění psychických potřeb jedince se zrakovým postižením.

1. Školní věk

Nástup do školy je významným sociálním mezníkem pro rodinu dítěte. Role školáka, kterou tak dítě dostává, může znamenat potvrzení jeho normality. Do školy je přijato dítě, které dosáhlo určitého věku a odpovídá očekávané úrovni (Vágnerová, 1999). Škola představuje pro dítě nejen místo učení a výkonu, ale je i místem socializace.

1.1. Charakteristika školního věku

Matějček (Matějček, 2001) dělí školní věk na tři období: mladší školní věk (6-8 let), který je charakteristický především změnou životní situace a adaptací na školu, střední školní věk (9-12 let), který lze z mnoha hledisek považovat za přípravu na dospívání, a starší školní věk, který se v podstatě kryje s obdobím puberty (od dvanácti do patnácti let).

Jiné členění nabízí toto rozdělení: mladší školní věk je vymezen obdobím od 6-7 let (doba nástupu do školy) do 11-12 let, kdy se začínají objevovat první známky pohlavního dospívání; období pubescence zahrnující věk od 11 do 15 let se dělí dále na fázi prepuberty (11-13 let) a fázi vlastní puberty (zhruba 13-15 let) (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Sociální charakteristika školního věku spočívá podle Alana (Alan, 1989, str.68) ve: „formování vrstevnických vztahů a pravidel skupinového chování, rostoucí úloze kognitivního učení a vzdělávání, tvorbě zájmů a postojů, vzniku vztahů zodpovědnosti“.

V období, které začíná nástupem dítěte do školy a končí pubertou, jsou pro dítě sice základní jeho interpersonální vztahy v rodině, k nim však přistupují vztahy ke školním autoritám a k vrstevníkům. Během prvních šesti let života si dítě osvojilo vztahy, které se ve školním věku opakují. Tyto reakce a stereotypy chování jsou ve školním prostředí buď posilovány a upevňovány, nebo pozměňovány (Čáp, Dytrych, 1968).

Dítě mladšího školního věku je významně ovlivňováno školním prostředím, zatímco v dospívání se výrazně prosazují mimoškolní vlivy.

Pro dítě školního věku jsou charakteristické tělesné a psychické potřeby, jak je uvádí Vágnerová (Vágnerová, 2001, str.180-186):

- 1) Uspokojení základních fyziologických potřeb (např. jídla, spánku, odpočinku, zdraví apod.) – je základem pro úspěšnou práci ve škole, nemocné děti nemohou pracovat na úrovni svých schopností.

- 2) Potřeba nových podnětů, zvědavost – tuto potřebu lze chápat jako nezbytný předpoklad psychického vývoje, pro dítě může být atraktivní samotné poznávání, získávání informací, zkušeností a dovedností.
- 3) Potřeba jistoty a bezpečí.
- 4) Potřeba sounáležitosti – každý člověk potřebuje někam patřit, potřebuje být pozitivně přijímán, dítě touží být akceptováno jak dospělým (učitelem), tak vrstevnickou skupinou.
- 5) Potřeba pozitivního hodnocení druhými a s tím související potřeba výkonu a úspěchu.
- 6) Potřeba smyslu učení.
- 7) Potřeba vlastního rozvoje.

1.1.1. Mladší školní věk

Toto období pokrývá první dva až tři roky školní docházky, tedy věk přibližně od šesti do devíti let (Matějček, 1991). Erikson označuje školní období jako fázi píle a snaživosti, dítě se prosazuje především svým výkonem. Základním motivem je potřeba ověřit si svoje schopnosti a možnosti (Vágnerová, 1999).

Pro Freuda je toto období stádiem latence, kdy se zdánlivě nic neděje, my však víme, že vývoj pokračuje kontinuálně ve všech směrech. Psychologové charakterizují mladší školní věk jako období střízlivého realismu (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Dítě, které nastupuje do školy, má už podstatnou část svého tělesného i duševního vývoje za sebou. Osvojilo si základní pohybové dovednosti, společenské návyky, naučilo se dobře mluvit, dovede přijímat úkoly a spolupracovat na společném díle (Matějček, 1989).

Školák je plně zaměřen na to, co je a jak to je. Tento charakteristický rys se dá pozorovat jak v řeči školního dítěte, v kresbě, v písemných projevech, čtenářských zájmech i hře. Realismus školáka je nejprve závislý na mínění autorit, teprve později se jeho přístup ke světu stává kriticky realistickým. Čím je dítě kritičtější, tím více se ohlašuje blízkost dospívání.

Dítě chce být ve vztahu ke světu aktivní, chce zažít vše, co se mu říká. Proto u něj neuspěje jen školní výklad, veliký úspěch mají různé pokusy. Později v dospívání si dokáže představit vše ve své mysli.

Během celého školního období se zlepšuje hrubá a jemná motorika. Pohyby jsou rychlejší, svalová síla větší, zdokonaluje se koordinace všech pohybů celého těla (Langmeier, Krejčířová, 1998). Pohybové výkony jsou závislé na vnější a vnitřní motivaci a samy dále ovlivňují jak motivaci, tak celou emoční stabilitu dítěte. Děti tělesně slabé nebo rodiči omezované v pohybu přestávají mít o pohybové aktivity zájem. Z hlediska postavení ve skupině hraje tělesná síla a obratnost velkou roli.

Mezi osmým a desátým rokem dosahuje vrcholu radost z pohybu a všeobecná aktivita dítěte. Pohyby dítěte se stávají úspornějšími, účelnějšími, přesnějšími a výrazně se zdokonalují pohyby rukou a prstů. Dítěti již nejde jen o pohyb samotný, zajímá se o výsledek pohybové činnosti, o výkon (Teyschl, Brunecký, 1959).

Dále se významně rozvíjí smyslové vnímání, dítě už nevnímá věci vcelku, ale prozkoumává je po částech, až do malých detailů. Nevnímá jen to, co se mu vnucuje, ale i to, na co záměrně dává pozor. Vnímání se tak stává cílevědomým aktem -- pozorováním (Langmeier, Krejčířová, 1998). Od vnímání konkrétních předmětů se dostává dítě ke vnímání všeobecnějšímu, k porozumění abstraktním jevům. Během školního věku se zraková ostrost zvětšuje o více než 50%, zdokonaluje se rozlišování barevných odstínů a schopnost rozlišovat barvy při různém osvětlení (Teyschl, Brunecký, 1959). Problémy má dítě zatím s chápáním prostorových vztahů, s vnímáním perspektivy.

V prvních letech školní docházky se zdvojnásobí sluchová citlivost, i když se zde objevují velké individuální rozdíly. Veliký rozvoj zaznamenává hmatová citlivost (Teyschl, Brunecký, 1959). Zvyšuje se přesnost odhadu, vnímání času ale působí velké obtíže. Ve školním věku se za pomoci učitele začíná rozvíjet úmyslná pozornost.

Paměť školáka je bezprostředně propojena s vnímáním. Dítě si sice dokáže mechanicky zapamatovat látku z učebnice, nedokáže si ale informace propojit. Schází mu slovní zásoba, aby dokázalo text vlastními slovy převyprávět.

Řeč, která je základním předpokladem úspěšného školního učení, se vyvíjí během celého školního období. Ve školním věku roste slovní zásoba, délka a složitost vět a souvětí. Vyučování obohacuje dětský slovník a zdokonaluje řeč.

Tím, že dítěti dáme možnost, aby samostatně zacházelo s věcmi z okolí, podporujeme ve vývoji jeho myšlení postupné odpoutání od bezprostředního názoru (Langmeier, Krejčířová, 1998). Piaget označuje mladší školní věk jako stadium konkrétních operací. Konkrétní myšlení slouží k řešení běžných úkolů denního života. Jeho obsahem bývá skutečnost, která dítě obklopuje (Teyschl, Brunecký, 1959).

Konkrétní logické operace jsou charakteristické respektováním základních zákonů logiky a vázaností na realitu (Vágnerová, 1999).

Vstupem do školy přestávají mít hlavní vliv na chování dítěte rodiče, ale přidává se i ovlivňování učiteli a spolužáky. Ačkoliv sociální prostředí rodiny zůstává i nadále hlavním prostředníkem, daleko větší pozornost je věnována jejím vnitřním proměnám, širším sociálním souvislostem, hlavně věkovým, třídním, územním a vzdělanostním rozdílům, ale také úloze dalších článků, které se účastní na formování dětství (tj. vrstevnickým skupinám, škole, zájmovým organizacím, sídlištním strukturám, atd.) (Alan, 1989). Zvláště skupiny dětí, ve třídě i mimo ni, přispívají k rozvoji všech tří základních složek socializačního procesu (sociální reaktivity, sociálních kontrol, které zahrnují seberegulaci, hodnotovou orientaci, morální vědomí a jednání a osvojování sociálních rolí) (Langmeier, Krejčířová, 1998). Skupina dává dítěti příležitost k četnějším a rozlišenějším interakcím. Langmeier a Krejčířová mluví o tom, že „reakce dítěte na druhé děti má jiný ráz než reakce na dospělé; dítě je dítěti bližší svými vlastnostmi, svými zájmy i svým postavením mezi lidmi. Právě proto se jen ve skupině může dítě učit takovým důležitým sociálním reakcím, jako je pomoc slabším, spolupráce, ale i soutěživost.“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, str.128).

Ve školním věku se rozvíjí i osvojování sociálních rolí, tj. vzorců chování očekávaných od určitého jedince v určité situaci.

Škola a dětská skupina představuje nový faktor v sebehodnocení školáka. Sebevědomí dítěte je v mladším školním věku dáno úspěšností v těchto oblastech: výkonem ve škole, akceptací ve skupině dětí a jistotou v rodině (Vágnerová, 1999). V dětském kolektivu si dítě musí svou roli teprve vydobýt, nemá ji automaticky. Uplatňuje se potřeba dítěte dosáhnout společenského uznání, potřebuje být druhými akceptováno a oceňováno, ale zároveň potřebuje vědět, že si svou pozici skutečně zasloužilo.

Dětská skupina je ve v tomto věku ještě málo diferencovaná, vztahy mezi dětmi jsou spíše nahodilé. Teprve kolem deseti let se začíná skupina vnitřně diferencovat. Ve společenstvích založených na dětských hrách se postupně buduje určitá struktura – vysoké postavení zaujímají děti pro svou tělesnou sílu a obratnost, ale i pro některé osobní vlastnosti. Dole na pomyslném hierarchickém žebříčku stojí zpravidla děti malého vzrůstu, slabé a také děti plaché a úzkostné.

1.1.2. Střední školní věk

Období středního školního věku je relativně méně dynamické, je to doba klidu a pohody. Není zde žádný významný mezník, biologický ani sociální (Vágnerová, 1999). Toto období se datuje přibližně od devíti do dvanácti let. Na začátku má střední školní věk charakteristiku mladšího školního věku a na konci charakteristiku puberty, fyzické spíše než psychické (patrné zvláště u dívek) (Matějček, 1991).

Dítě je už na školu adaptované, zvládlo základní normy chování, a tak se pozvolna mění i role žáka. Získává postupně jiný obsah a význam. Hodnocení školní práce a chování se stává součástí identity školáka. Mění se i jeho vztah k učiteli, názor učitele má postupně pro dítě spíše význam informace. Nejvýznamnější pro dítě je, zda požadavek učitele odpovídá přesně stanoveným pravidlům (Vágnerová, 1999).

Svého maximálního rozvoje dosahuje ve středním školním věku pozornost, která v následujícím období – pubertě poklesne. Pamatování a vybavování se vlivem požadavků školy stává záměrným a úmyslným. Do popředí vystupuje paměť slovně logická (Teyschl, Brunecký, 1959). Během celého školního období se rozvíjí schopnost záměrně vyvolávat potřebné představy, která dosahuje svého vrcholu v dospělosti.

Vytváření obecnějších představ je základem pro přechod od konkrétního myšlení k myšlení abstraktnímu. Myšlení dítěte se zaměřuje na děje, které se odehrávají v minulosti, nebo na plánování budoucnosti. S pomocí učitele si žák osvojuje složitější způsoby myšlení – abstraktně logické (Teyschl, Brunecký, 1959). Dítě dokáže řešit úkoly na základě logického postupu bez toho, aby řešení prakticky zkoušelo.

Střední školní věk je dobou maximální „extraverze“ (Matějček, 1989). Dítě ještě není ponořeno do vlastních pocitů a prožitků, jak je to typické pro pubertu. Žije v neproblematickém světě věcí a dějů. U dítěte středního školního věku se rozvíjí smysl pro humor, děti začínají rozumět humorným situacím a dokáží je samy vytvářet. Velkou přitažlivost má pro děti technika, příroda a sport. Školák se stává vynikajícím odborníkem ve „svém“ oboru.

Všímá si vztahů mezi lidmi. Dění ve svém sociálním okolí dokáže se zájmem sledovat a zkoumat. Od deseti let roste kritičnost dítěte jak k vlastní práci, tak i k rodičům a učiteli. V tomto věku neuvěří dospělým tak snadno jako dosud, což v pubertě vyústí v hyperkritičnost (Teyschl, Brunecký, 1959), se kterou dítě hodnotí nejen vše nové, ale přehodnocuje i své dřívější názory. Ve středním školním věku získává dítě určitou autonomii v sebehodnocení, jeho názor je stabilnější a méně závislý na okamžitém výsledku (Vágnerová, 1999).

Jistota v rodině mu umožňuje, aby se koncentrovalo na různé vztahy s vrstevníky. Střední školní věk je vrcholným obdobím kolektivního života (Matějček, 1989) a potřeba kontaktu s vrstevníky je jednou z nejvýznamnějších potřeb tohoto období (Vágnerová, 1999).

Dětský kolektiv se stává pro dítě téměř rozhodujícím činitelem. Nyní se víc než kdy před tím soustředí na to, aby do skupiny dobře zapadlo, aby bylo druhými respektováno, aby se mu druhé děti nesmály. V kolektivu dětí se tvoří, rozvíjejí a kultivují city kamarádství a přátelství, vědomí solidarity, povinnosti k druhým, obětavost, atd. Cílem skupiny není to, aby si děti spolu pěkně hrály, ale aby něco společně podnikly.

Ve vrstevnické skupině se uspokojují mnohé potřeby dítěte. Působení skupiny může do jisté míry korigovat nepříznivé vlivy rodiny (Vágnerová, 1999).

1. Potřeba citové jistoty a bezpečí by měla být uspokojována v rodině, ale do určité míry ji začínají saturovat vrstevníci (sourozenci, spolužáci, kamarádi z místa bydliště, apod.). Ve společnosti jiných dětí se školák bojí méně a odváží se k plnění obtížnějšího úkolu. Děti si navzájem poskytují oporu v různých životních situacích, sdílejí spolu problémy a projevují si solidaritu, na druhou stranu členové skupiny mohou narušovat emoční jistotu dítěte
2. Potřeba učení, rozvoje určitých zkušeností a dovedností, zejména v sociální oblasti - dítě se mezi vrstevníky učí jiným způsobům chování než doma. Učení na úrovni symetrických vztahů s ostatními dětmi, které mají obdobné role a kompetence, je většinou dostupnější a samozřejmější. Činnosti vrstevníků připadají dítěti snazší a užitečnější než to, do čeho je nutí dospělí. Ve skupině vrstevníků se dítě učí komunikovat, kooperovat, soupeřit, získávat různé role a přijatelnou prestiž.
3. Potřeba seberealizace může zpravidla být v kolektivu stejně starých dětí uspokojována lépe než v asymetrických vztazích s dospělými. Vrstevníci totiž představují rovnocennou referenční skupinu, sami se motivují k výkonu, ale dělají to jiným způsobem než dospělí. Zaměření jsou na jiné dovednosti a schopnosti – často na ty, které se školou nesouvisí. Dětem středního školního věku, které jsou velmi soutěživé, imponuje ten, kdo něco umí. Imponuje jim odvaha a sebedůvěra. Před ostatními mají tendence se vytahovat. Mezi

spolužáky má význam i školní úspěšnost, děti akceptují pozitivní hodnocení dospělých.

Vrstevnická skupina dětí středního školního věku může vznikat v rámci školní třídy nebo v okruhu bydliště (- další možnosti jsou jen variantou těchto dvou). Od sourozenecké skupiny se liší věkem, sociálním prostředím (- sourozenci sdílí společné zkušenosti, které jsou ostatním nedostupné), výběrovostí (- sourozence si vybrat nelze) (Vágnerová, 1999).

Pro rozvoj přijatelného sebehodnocení je důležité to, jak je dítě vrstevnickou skupinou akceptováno (Vágnerová, 1999). Děti ve středním školním věku hodnotí svoje vrstevníky specifickým způsobem. Jsou pro ně důležité vlastnosti a projevy, které jsou zjevné a nezpochybnitelné, dále vlastnosti a projevy, které jsou ostatním dětem příjemné. Dávají přednost těm vrstevníkům, kteří odpovídají jejich očekávání.

Větší popularitu získávají děti sociálně zdatné, které dovedou ostatním dětem imponovat svými schopnostmi a bez problémů stačí v běžných skupinových aktivitách. Naopak nepopulárními se stávají ty děti, které jsou ostatním nepříjemné, ruší je a nestačí jejich požadavkům (Vágnerová, 1999).

V tomto období nabývá mimořádné společenské hodnoty tělesná zdatnost a pohyblivost. Dopomáhá dítěti k uznání ve skupině, kde převažují různé soutěživé hry. Když se dítě s nějakého důvodu nemůže nebo nedokáže ostatním vyrovnat, rodí se nebezpečí pocitu méněcennosti. V tomto období takové pocity nejčastěji vznikají a jsou i nejpalčivější (Matějček, 1989). Vědomí užitečnosti a významu pro ostatní děti je v boji proti pocitům méněcennosti nejvýznamnějším činitelem.

Sebepojetí dítěte se vytváří ze zkušeností se sebou samým. Na vytváření dětské identity se podílí jiní lidé, jejich názory, postoje a hodnocení, které dítě středního školního věku přijímá bez korekce. Sebedůvěru dítěti dodává prožitek citové akceptace – ve středním školním věku se objevuje nově potřeba přijetí spolužáky, přání být oblíbený a populární v dětské skupině. To, že je dítě přijímáno jinde, např. mezi dětmi, vytváří předpoklad k úspěšnému odpoutání od rodiny. Vrstevnická skupina by se měla stát novým zdrojem jistoty a bezpečí (Vágnerová, 1999).

Pozitivní hodnocení druhými lidmi podporuje sebedůvěru dítěte ve vlastní schopnosti. Největší význam má pro dítě školního věku klasifikace ve škole, školák se snaží uspět, splnit očekávání a požadavky dospělých.

S rozvojem logických operací se mění představa vlastní identity, dítě na konci středního školního věku začíná chápat, že může mít různé pocity najednou a že jeden člověk může mít různé schopnosti, vlastnosti a role (Vágnerová, 1999).

Prevenčí jakýchkoli poruch ve školním věku je řádné prostředí rodinné, školní i mimoškolní a jejich vzájemná souhra (Sovák, 1980).

1.2. Specifika školního věku u dítěte se zrakovým postižením

Zdravotní znevýhodnění znamená vždy zásah do osobnostního a sociálního vývoje člověka. Handicap ovlivňuje vývoj jedince po stránce fyzické, psychické a sociální. Míra tohoto vlivu závisí na druhu znevýhodnění, jeho intenzitě a hloubce a sociálních okolnostech daného člověka (Novotná, Kremličková, 1997).

V psychické oblasti působí zdravotní postižení primárně na rozvoj normálních funkcí, sekundárně působí na jedince s postižením vlastnosti jeho osobnosti a různé faktory vnějšího prostředí (Vágnerová, 2002).

Psychický vývoj dětí se smyslovým postižením prochází stejnými vývojovými etapami jako vývoj dětí zdravých, mají také stejné psychické potřeby. Objevují se ale určité odchylky nebo problémy v závislosti na smyslové vadě (Říčan, Vágnerová, 1991).

Nástup do školy vytváří v životě dítěte s postižením a jeho rodiny velmi důležitý vývojový mezník. Ve škole dochází zpravidla k první konfrontaci dítěte s postižením s vrstevníky. Pokud je dítě mezi zdravými spolužáky, dochází k potvrzení odlišnosti jako trvalého znaku jeho osobnosti (Vágnerová, 2002).

S nástupem do školy nastává pro dítě fáze sociálního soužití (Nováková, 2004). V tuto dobu si uvědomuje první odlišnosti od jiných, prohlubuje vztahy v kolektivu a vytváří si odpovídající vztahy se společností pro budoucnost. Pro dítě se zrakovým postižením má prvních deset let života rozhodující význam pro průběh a úspěšnost jeho socializace.

Nástup do školy přináší dítěti nové kontakty nejen s novými učiteli a vychovateli (Majewski, 1983), ale i důležitá setkání s vrstevníky. Vytváří se neformální skupiny, které často vychází ještě z věku předškolního.

Dítě školního věku má přirozenou tendenci hodnotit v kolektivu vrstevníků sebe i druhé a srovnávat své výkony s ostatními. Potřeba seberealizace nebývá u dítěte se zrakovým postižením uspokojena, nedaří se mu prosadit, a tak zažívá první neúspěchy.

Začíná chápat, že i přes vynaloženou maximální snahu nemůže dosáhnout takových výkonů jako jeho vidící vrstevníci (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2001).

Ve školním věku se dále rozvíjí vnímání a poznávání. Vzhledem k tomu, že zrakové vnímání přináší za normálních okolností většinu informací o okolním světě, člověk je musí nahrazovat jinak. Kompenzačními smysly pro dítě se zrakovým postižením jsou hmat a sluch, proto je třeba je dále rozvíjet. Na základě aktivnějšího využívání se sluchové vnímání stává citlivější a diferencovanější. Hmatové vnímání má kvalitativně jinou úroveň než sluch (Vágnerová, 2002). Vidící člověk nevyužívá za běžných okolností hmat, také informace se prostřednictvím hmatového vnímání nezískávají snadno a v takové míře jako je tomu u sluchu. Vzdálenost, ve které lze hmatové podněty přijímat, je ohraničena rozpaženými rukama.

Rozvoj myšlení je u dětí se zrakovým postižením ve větší míře spojen s rozvojem řeči. Děti si také uvědomují význam řeči, která působí jako kompenzační prostředek. Rozvoj řeči a kognitivních dovedností nebývá narušen, pokud výchovné prostředí poskytuje dítěti dostatek podnětů pro jeho rozvoj. Přesto mívají většinou děti se zrakovým postižením odklad školní docházky z důvodu zvýšených adaptačních nároků na ZŠ speciální. Při nástupu do školy bývá dítě se zrakovým postižením zpravidla citově a sociálně méně zralé. Vykazuje zvýšenou závislost, je nesamostatné a hůře pohyblivé (Říčan, Vágnerová, 1991). Slabozraké děti bývají pohybově neobratné, jsou snadno dráždivé a nervově labilní (Nop a kol., 1957).

V tomto období také pokračuje rozvoj motoriky, který jde ruku v ruce s rozvojem psychickým. Motorika dítěte se zrakovým postižením vykazuje v porovnání s dítětem zdravým některá specifika (Majewski, 1983, str.83):

- nepravidelnosti v rozvoji pohybového aparátu;
- opoždění rozvoje lokomoce a manipulace;
- vytváření nepřirozených pohybových stereotypů;
- nevyhraněná lateralita rukou.

Významnou roli v rozvoji motoriky u dítěte se zrakovým postižením zastávají jeho rodiče a vrstevníci, kteří mu mohou být oporou v pohybu.

V raném a předškolním věku se děti, které vidí normálně, seznamují s prostorem prostřednictvím haptických a taktilních zkušeností. Dítě se zrakovým postižením má v důsledku sensorické deprivace méně zkušeností a trpí menším přísunem podnětů (Květoňová-Švecová, 2004).

Děti se zrakovým postižením bývají často v pohybu opožděny, protože nemají dost motivace k získávání motorických dovedností. Mohou být hypotonické, se špatnou koordinací, chodí nejistě a jejich chodidla jsou extrémně rotována. Hlavu často nedrží vzpřímeně, protože k její vzpřímené poloze nejsou stimulovány zrakovými podněty (Nováková, 2004). Dětem schází jistota a nenucenost pohybů (Villey, 1940).

Zrakové postižení má vliv i na průběh socializace dítěte, na jeho včleňování do kolektivu. V komunikaci dítěte se zrakovým postižením s vidícím je překážkou nedostatečný oční kontakt, také zjevné nápadnosti očí působí nepříznivě. Zcela nedosažitelné je pro člověka se zrakovým postižením porozumět nonverbální komunikaci – významu gest, držení těla, mimice, apod. Možnost učit se nápodobou je omezená. Potíže s orientací v neznámém prostoru vedou k větší závislosti na ostatních (Vágnerová, 2002).

Po celý školní věk převládají v dětském kolektivu pohybové hry. Děti, které ostatním pohybově nestačí, jsou víceméně vylučovány z účasti na životě dětského kolektivu. Nebylo-li výchovné vedení dostatečně taktické, začne se nyní se vzrůstající intenzitou objevovat pocit méněcennosti, který s sebou nese nebezpečí neúčelných a nevhodných kompenzací (- předvádění se, snaha upoutat k sobě pozornost za každou cenu, „koupit“ si přízeň ostatních, provokace, zlomyslné kousky, apod.) (Matějček, 2001).

Zraková vada dítě vyčleňuje z mnoha aktivit, které pro zdravé děti nepředstavují žádnou překážku. Přitom právě herní aktivity mají na rozvoj dítěte se zrakovým postižením větší vliv než na rozvoj dítěte zdravého (Majewski, 1983).

V důsledku zrakové vady se objevuje typické omezení vnímání, obtíže v komunikaci a interakční konflikty, na které dítě se zrakovým postižením reaguje nejistým až nápadným chováním (Güttnerová, 2004).

Dítě vidící se na rozdíl od dítěte nevidomého zapojuje do kolektivu a zúčastní se skupinových her. Přitom pobyt v kolektivu a skupinové činnosti mají pro dítě s vadou zraku velký význam – v průběhu hry se učí vykonávat pravidelný pohyb, užívat ostatní smysly, rozpoznávat různé předměty a materiály, cvičí komunikační dovednosti, navazuje kontakty a osamostatňuje se. V průběhu hry dítě používá dovednosti, které jsou důležité pro školní práci (Majewski, 1983).

Při normálním psychickém vývoji dokáže dítě v tomto věku dobře chápat rozumný výklad o podstatě vady a o postupu nápravy (Matějček, 2001).

Zraková vada dítěte působí jako deprivací prvek – děti trpí nedostatečným uspokojením svých potřeb, vytváří se situace senzorické deprivace. Nedostává se jim

dostatek podnětů, jsou ochuzené i o to, aby si podněty mohly svobodně vybírat. Nejsou-li provedena dostatečná výchovná opatření, projeví se následky této deprivace v podobě celkového nebo částečného vývojového opoždění (zvláště v motorice a v řeči), některými motorickými nápadnostmi (automatismy) a zvláštnostmi v chování (Langmeier, Matějček, 1974; Vágnerová, 2002).

Také osobnost nevidomého dítěte bývá ovlivněna senzorickou a emoční deprivací – dítě se projevuje egocentricky, je bez iniciativy, často velmi sugestibilní a sociálně méně průbojné (Langmeier, Matějček, 1974).

U jedinců se zrakovým postižením se více či méně projevují určité společné znaky, individuálně se v modifikaci utváří i složky psychiky. Charakteristicky se u nich projevuje zejména (Štréblová, 2002, str.40):

- senzorická deprivace (omezení přijímání zrakových podnětů a jejich diferenciací);
- omezení samostatné lokomoce (opoždění pohybového vývoje a samostatného pohybu v okolním prostředí);
- zdlouhavější vývoj řeči a poznávání (na podkladu senzorické deprivace);
- omezení sociálních zkušeností a komunikace (adaptace na sociální skupinu je závislá na získávání zkušeností a dovedností a současně na dostatku informací z okolí);
- vývoj vlastní identity (souvisí s rozvojem samostatnosti a sebehodnocení, s přímou vazbou na hodnocení okolím);
- obtížná volba povolání, partnerských a přátelských vztahů (souvisí s konfrontací vlastních možností s požadavky na zdravou populaci).

Edukační cíle pro děti se zrakovým postižením jsou zaměřeny na dosažení (Vašek, 2003, str.175):

- gramotnosti – schopnosti dorozumět se s okolím prostřednictvím různých komunikačních forem;
- vytvoření relativně uceleného systému poznatků;
- schopnosti samostatné prostorové orientace a lokomoce;
- pozitivních sociálních vztahů k okolí;
- rozvíjení kreativity;
- přijatelného vyrovnání se s postižením.

Dítě je třeba už od mala vést k samostatnosti, aby nebylo závislé na rodině a v životě se dobře zapojilo. Má být vychovááno jako zdravé, potřebuje jen víc návodů, pomoci a hlavně času (Nesrstová, 1987).

1.2.1. Vliv sociálního prostředí na dítě se zrakovým postižením

Život každého organismu je spjat s vnějším prostředím. Nejde tu jen o pasivní přizpůsobování, ale o překonávání vlivů a úpravu prostředí. Jde tedy o vzájemné vztahy, o dialektické působení prostředí na organismus a působení organismu na prostředí (Sovák, 1980). Specifické pro člověka je prostředí společenské.

Osobnost jedince je formována prostředím, ve kterém žije. Čáp (Čáp, 1993, str.265) z hlediska formativního působení rozlišuje:

- mikroprostředí dítěte, které zahrnuje zejména rodinu, spontánně vzniklou skupinu dětí při hrách, školní třídu a školní družinu, sportovní oddíl nebo zájmový kroužek;
- mezoprostředí - zahrnuje obec, sídliště, jejich okolí, region s jeho podmínkami přírodními, ekonomickými, kulturními, někdy se sem řadí i pracoviště rodičů, o kterém se doma mluví, popřípadě tam dítě někdy zašlo, a přátelé rodičů;
- makroprostředí zahrnuje podmínky příslušné země a doby, překrývá se s širokými podmínkami přírodními a společenskohistorickými včetně poměrů kulturních, ekonomických i politických.

Obecně platí, že (Říčan, Vágnerová, 1991):

- každá osobnost se vyvíjí pod vlivem prostředí;
- vlivem defektu je toto prostředí jiné než za normálních okolností – dítěti nejsou dostupné všechny podněty, které se v jeho okolí nabízejí, rozvoj dítěte s postižením je tak více závislý na působení prostředí (výchovném vedení, rehabilitaci, speciálním školství) než vývoj dítěte bez postižení;
- dítě se smyslovým postižením reaguje na své okolí a v jeho chování se odráží nejen jeho defekt, ale i výchovné postoje a sociální vazby.

Odolnost osobnosti k náročným životním situacím stoupá s příznivými společenskými vztahy (Čáp, Dytrych, 1968).

Skupina vrstevníků je považována za důležitého činitele ve výchově (Čáp, 1993). Kolektiv má celou škálu prostředků, kterými působí na jednotlivce. Je to jednak pozitivní působení lákavými cíli a uspokojováním rozmanitých potřeb, jednak skupina také kontroluje a postihuje své členy. Skupina má podstatný význam pro vývoj zralé osobnosti: pomáhá osamostatnit se z dětské závislosti na rodině, na autoritě rodičů. Pokud se z této závislosti nevymaní, je ohroženo formování takových rysů, jako je samostatnost, iniciativa, ale také organizační dovednosti. To vše jsou důležité předpoklady pro práci, veřejný život i pro osobní, partnerské vztahy (Čáp, 1993).

Lidské chování je determinováno společensky, což platí jak pro získávání vědomostí a dovedností, tak i pro osvojování si způsobů sociální interakce, specificky lidských motivů, postojů a rysů charakteru (Čáp, Dytrych, 1968).

Charakteristickým rysem školního věku je přirozená diferenciací autorit. Učitelé, vedoucí zájmových kroužků a sportovních oddílů, rodinní přátelé, příbuzní, sousedé apod. můžou dítěti něčím imponovat, „navázat“ je na sebe. Tím se dá dobře předcházet psychické subdeprivaci, která se může objevit u dětí žijících v méně příznivých psychosociálních podmínkách (Matějček, 1992).

Důležitým sociálním mezníkem je nástup do školy, který je přesně vymezen a ritualizován (Vágnerová, 1995). Kromě toho, že nástup do školy svým významem potvrzuje normalitu, představuje pro dítě i jeho rodinu obrovskou zátěž. V rámci nové role se pro rodinu i dítě stává škola symbolem, se kterým se postupně nějakým způsobem identifikuje v závislosti na tom, o jaký typ školy se jedná. Tak například škola speciální jakoby utvrzuje v odlišnosti, zatímco škola běžná je důkazem nepochybné normality. To je jeden z důvodů, proč rodiče preferují integraci dítěte bez ohledu na výhody či nevýhody, které to dítěti přinese.

Nástup do základní školy speciální s sebou nese ve většině případů ještě zátěž spojenou s odloučením dítěte od rodiny – pobyt na internátu (Vágnerová, 1995).

Pro skupinu dětí, které společně navštěvují internátní školu, platí určitá specifika (Vágnerová, 1999). Těmi jsou: větší frekvence vzájemného kontaktu, omezený kontakt s jinými dětmi, izolace a rigidita vztahů. Skupina nevznikla spontánně a funguje i v době mimo vyučování, děti v tomto kolektivu spolu tráví prakticky všechny čas. Na internátu je

málo příležitostí učit se reagovat na nové situace, na nové projevy chování a korigovat jinými informacemi sebepojetí. Navíc vzhledem k postižení bývá znemožněna kompenzace prožitků v jiné skupině.

Pro jedince se ztrátou zraku jsou důležité zejména ty vztahy nebo poměry, které určují jeho postavení ve společnosti (Čálek, 1986).

Sociální činitele jsou pro utváření osobnosti jedince se ztrátou zraku podstatnější a více rozhodující než samotný biologický činitel, smyslový defekt. Pouze společenský vliv může zabránit plnému dopadu biologického defektu na psychiku postižené osoby. Z hlediska pedagogiky a psychologie je tento fakt povzbudivý. Čálek (Čálek, 1986, str.17) uvádí, že „tam, kde končí moc přírodní vědy, mohou ještě velmi mnoho podstatného vykonat nejrůznější formy výchovy, vzdělávání a vůbec kultivujícího přetváření člověka“.

2. Volný čas dětí se zrakovým postižením

2.1. Definice volného času

V charakterizování volného času nalézáme dva typy definic. Kvantitativní či reziduální (zůstatkové) jsou ty definice, které charakterizují volný čas jako čas, který zbývá po splnění pracovních a nepracovních povinností. Oproti tomu stojí definice kvalitativní či normativní, které se pokouší určit volný čas pomocí nějaké jeho významné vlastnosti – obvykle subjektivně volná volba činností, jejich bezprostřední neužitečnost, přítomnost příjemných prožitků a očekávání apod. (Velký sociologický slovník, 1996).

2.1.1. Kvantitativní definice volného času

Volný čas charakterizuje Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str.274) jako: „čas, s kterým může člověk nakládat podle svého uvážení a na základě svých zájmů. Volný čas je doba, která zůstane z 24 hodin běžného dne po odečtení času věnovaného práci, péči o rodinu a domácnost, péči o vlastní fyzické potřeby (včetně spánku).“

Velký sociologický slovník (1996) definuje volný čas následovně: „čas volný - obecně čas, v němž člověk nevykonává činnosti pod tlakem závazků plynoucích ze společenské dělby práce nebo z nutnosti zachování svého biofyzilogického či rodinného systému“.

2.1.2. Kvalitativní definice volného času

Volný čas je možné vymezit funkcemi, které plní: rozlišují se zejména funkce odpočinku, zábavy a rozvoje osobnosti, přičemž se mohou vzájemně překrývat. Volný čas dětí a mládeže obsahuje mnoho výchovných možností. Poskytuje nejen odpočinek, zábavu a kompenzaci jednostranných učebních činností, ale také příležitost (Čáp, 1993, str.311)

- k poznání různých druhů činností a oblastí života společnosti,
- k formování vědomostí, dovedností a schopností, zájmů, volních i dalších rysů v zájmových činnostech,
- k tomu, aby se mladistvý naučil (aby dovedl a také si navykl) i pro další období svého života vhodným způsobem využívat volný čas k upevnění

tělesného i duševního zdraví, k mnohostrannému, vnitřně bohatému životu a rozvinutí osobnosti vlastní i osob svého nejbližšího prostředí.

Aby se tyto příležitosti mohly uskutečnit, je třeba určitých podmínek: příležitost k činnostem, klima pozitivního hodnocení zájmových činností, pozitivní vzor trávení volného času u osob z nejbližšího společenského prostředí.

V pojetí Marxe (sek. Filipcová, 1967, str.27) vystupuje volný čas ve dvou výrazných funkcích:

- jako sféra regenerace a rozvoje pracovní síly, která hodnoty osvojené ve volném čase vrací zpět do pracovního procesu;
- jako sféra univerzalizace člověka – jedině na tomto základě vzniká předpoklad pro to, aby se člověk rozvíjel ve volném čase jako všestranné, univerzální individuum.

Z pedagogického hlediska nalézáme volný čas žáků ve třech souvislostech (Rotterová, Čáp, 1976): jde o mimoškolní výchovu, dále o zájmy a zájmové činnosti žáků a o vlivy „ulice“, antisociálních part apod.

Výzkumy u nás i v ostatních zemích se shodují na tom, že „mezi mládeží mezi deseti a osmnácti lety je ve volném čase na předních místech sport, sociální interakce s vrstevníky, kultura a zábava zprostředkovaná masovými komunikačními a četba. Mezi chlapci je více zájemců o sport, kdežto dívky více čtou“ (Rotterová, Čáp, 1976, str.46).

S volným časem bezprostředně souvisí pedagogika volného času, která se zaměřuje „na výchovné a vzdělávací prostředky, napomáhající autonomnímu a smysluplnému využívání volného času dětí, dospívajících i dospělých“ (Pedagogický slovník, 2003, str.274).

Pedagogika volného času se stává stále významnějším oborem, protože množství volného času roste, ale zároveň se tohoto času snaží využívat média pro různé formy manipulace (Pedagogický slovník, 2003). Nuda ve volném čase způsobuje nárůst nežádoucích forem chování.

Opaschowski (sek. Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str.162) zmiňuje hlavní principy současné pedagogiky volného času:

1. Pohled na volný čas jako prostředek rozvoje osobnosti, upevňování zdraví, jako výzva a úkol osobnosti; autonomie činnosti a uvědomělý výběr subjektu;
2. Překonání pasivní konzumace, aktivita subjektu a rozvoj kreativity;
3. Orientace na sociální kontakt, společné prožívání volného času s rodinou a přáteli;
4. Spontaneita, uvolněnost, otevřenost pro nové;
5. Zábava, radost, prožitek z činnosti;
6. Uvolnění, odreagování, prostor pro znovunalezení smyslu.

Podle Kaplana (sek. Vážanský, 1992, str.13) musí volný čas umožňovat pocit nějak a k něčemu patřit, rozvíjet pocit vlastní individuality, zprostředkovat různé funkce jedince a uvést je v soulad, být společností a jedinci užitečný, neumožňovat negativní zážitky a podněcovat tvůrčí síly člověka.

2.2. Význam volnočasových aktivit pro děti se zrakovým postižením

Neupíráme-li pozitivního významu volnočasových aktivit dětem bez zrakového postižení, pak také vnímáme důležitost takových aktivit pro děti se zrakovou ztrátou. V oblasti působení u dětí a mládeže se zdravotním znevýhodněním se aktivity a zařízení volného času přizpůsobují podmínkám, stavu a možnostem účastníků. Nachází zde zvláštní místo zejména relaxace, emocionální vyžití, kompenzace nedostatků a zvyšování důvěry v sebe sama (Hofbauer, 2004).

Solnceva (sek. Čálek, 1986) zdůrazňuje význam příznivé a záměrné prováděné organizace vnější činnosti postiženého jedince na proces kompenzace ztráty zraku.

Osobnost jedince se ztrátou zraku se vyvíjí podle stejných zákonitostí jako osobnost vidícího. Procesy fungování a formování osobnosti jsou v podstatě stejné v obou případech. To, co je odlišné, jsou některé podmínky a činnosti vývoje.

Pro rozvoj kompenzačních potenciálů člověka se zrakovým postižením je nezbytným předpokladem jeho určité životní postavení a role. Kompenzační potenciály se nejlépe rozvíjí v hodnotném a smysluplném způsobu života, který je srovnatelný se způsobem života lidí bez zrakového postižení (Čálek, 1986).

Optimální rozvoj dětí se zrakovým postižením podmiňují i zájmové činnosti ve volném čase. Pro rozvoj dítěte se zrakovým postižením je důležitá aktivní spolupráce a

součinnost dítěte, jeho rodiny, odborných pracovníků z oblasti školství a zdravotnictví a institucí poradenského charakteru včetně těch, které pracují na bázi dobrovolných neziskových uskupení (Novotná, Kremličková, 1997).

Malé skupiny, se kterými má dítě možnost setkávat se ve volném čase, dokáží kompenzovat nedostatky v rodinných podmínkách ve formování osobnosti. Také děti s handicapem mají právo na rozvinutí a mnohostrannost své osobnosti (Čáp, 1993). Ve zvýšené míře záleží na způsobu výchovy a emočním klimatu v rodině i ve škole, na společných činnostech, na rodině i dalších osobách a skupinách, na podmínkách materiálních, organizačních, na veřejném mínění.

V popředí činností má své nezastupitelné místo jako výchovný a rehabilitační prostředek i sport a hra (Vachulová a kol., 1987). Turistiku a tělesná cvičení můžeme zařadit mezi činnosti, které přispívají ke kulturnímu růstu nevidomých. (Nop a kol., 1957).

Hry, rozhovory, hry s úkoly, divadelní představení, výtvarné hry a zážitky patří mezi metody tzv. „sociálního učení“, jehož hlavním principem je prostřednictvím posilování „Já“ podporovat dobrý duševní stav a růst dětí se zrakovým postižením (Güttnerová, 2004).

Rodiče dětí se zrakovým postižením zdůrazňují často péči, kterou chtějí proces výchovy dítěte urychlit. Výchovné působení směřuje do oblasti školního výkonu. Čas, který by se měl věnovat nácviku běžných životních situací, výcviku porušeného smyslu a zbylých smyslů, zabere intenzivní studium. Dítě je tak jednostranně přetěžováno (Keblová, 2001). Přitom hry a pohybové aktivity připravují dítě na obtíže každodenního života (Villey, 1940).

2.3. Volnočasové aktivity a prostorová orientace

Problémy v prostorové orientaci odlišují jedince se zrakovým postižením od vidící veřejnosti, omezují možnosti poznávání objektivní reality a mají velký vliv i na utváření jeho osobnosti. To, jak je jedinec se zrakovým postižením úspěšný v každodenní orientační praxi, ovlivňuje významně jeho psychický stav. Nadbytečná závislost na druhých pak přímo odporuje principu integrace (Wiener, 1986).

Dítě se zrakovým postižením se cílevědomě vede k tělesné činnosti, k pohyblivosti a k sebeobsluze. Tím získává představu prostoru, schopnost orientace, nabývá pohybové sebejistoty a pocitu bezpečnosti (Sovák, 1980).

Ideálním prostředkem prostorové orientace a samostatného pohybu zrakově postižených (PO SP ZP), zvláště s ohledem na splnění zásady cílevědomého, účelného a nenápadného prolínání všemi činnostmi dítěte, je hra. Hry musí být ovšem voleny tak, aby dítěti poskytovaly radost z pohybu a aby se mohlo i subjektivně poznat, že dělá pokroky (Wiener, 1986 i Vachulová a kol., 1987).

V dětském věku je charakteristická následující posloupnost dovedností, které se během vývoje kvalitativně zlepšují (Jesenský a kol., 2007):

- manipulace s předměty a hračkami,
- rozlišování obrázků a jejich kreslení,
- čtení a psaní textů (zafixování a návyk správných principů a technik práce s textem, osvojení technik racionální práce s texty a obrazovými informacemi),
- využívání adekvátních vizuálních informací z prostředí při orientaci a pohybu.

Je vhodné, aby ten kdo s dítětem nějakým způsobem pracuje, znal kromě výše uvedené posloupnosti dovedností také cíle, úkoly a obsah jednotlivých stupňů výchovy PO SP ZP.

U dítěte ve věku šest až deset let je třeba upevnit a dále rozvíjet vytvořené dovednosti a návyky. V tomto věku je důležité soustředit se zejména na jistotu a přesnost provedení. Zhruba od osmi let se dítě začíná seznamovat s technikou bílé hole. Zvládnutí této techniky je cílem PO SP ZP v této věkové kategorii.

Některé další dílčí cíle v tomto věku jsou (Wiener, 1986, str.35-37):

- zvyšování motivace k samostatnému pohybu, správné držení těla;
- schopnost svalové relaxace;
- správná koordinace velkých svalových skupin;
- udržování a zvyšování fyzické kondice;
- rozvoj a obohacování konkrétních představ o prostoru;
- poznání struktury jednotlivých orientačních situací;
- další rozvíjení poznávací a rozlišovací schopnosti jednotlivých smyslů;
- u sluchu zpřesňování schopnosti echolokace překážek na větší vzdálenost;
- základní pravidla bezpečného chování v silničním provozu;
- výchova k bezpečnosti vlastní i ostatních;
- výchova střízlivého posuzování situace;

- zásady vhodného chování na veřejnosti.

Ve věku od deseti do čtrnácti let je hlavním cílem výchovy PO SP samostatná orientace na složité, náročné trase. Podmínkou ke splnění tohoto úkolu je cílevědomé a systematické upevňování, rozvíjení a zdokonalování vytvořených dovedností a návyků.

Další dílčí cíle jsou:

- správná koordinace velkých svalových skupin při náročnějších pohybech;
- zvládnutí způsobu práce s tyflografickými pomůckami orientačního charakteru;
- zvyšování konkretizace představ o prostoru;
- praktické zvládnutí předpisů platných pro pohyb v silničním provozu;
- samostatná údržba hole;
- výchova k bezpečnosti vlastní i ostatních;
- ohleduplný, slušný a adekvátní přístup k veřejnosti;
- dodržování správných zásad psychohygieny;
- umět správně a vhodně volit své oblečení (nesmí ztěžovat pohyb, snižovat úroveň sluchové orientace, znemožňovat práci s holí, bezpečná obuv).

Proto, aby byly splněny hlavní zásady a podmínky pro úspěšnou realizaci správné výchovy prostorové orientace a samostatného pohybu zrakově postižených, je nutné, aby každý, kdo s dítětem pracuje, bezpečně teoreticky i prakticky ovládal alespoň základní pravidla a činnosti. Jedná se především o zásadu cílevědomého, účelného a nenápadného prolínání výchovy prostorové orientace a samostatného pohybu všemi činnostmi dítěte se zrakovým postižením (Wiener, 1986).

Z prostředků reedukace se v dětském věku významně uplatňuje hra (Jesenský, 2007). Ve hrách lze procvičit přímou chůzi, odhad vzdáleností, úhlů, sklonu a zakřivení dráhy, rozvoj sluchové orientace a smyslu pro překážky, posilování stability zrakově postiženého a techniky chůze s dlouhou bílou holí.

Vachulová a kol. (1987, str.4) ve své publikaci uvádí převahu her rozvíjejících prostorovou orientaci, pohyb a samostatnost hráčů. Tato převaha totiž „vyplývá ze specifiky úkolů mimoškolní výchovy, která má převážet převahu poznávacích činností ve školní výchově“.

Prolínání prostorové orientace všemi činnostmi zároveň znamená důsledné vedení dítěte k samostatnosti. Jednotlivé předměty se mu nepodávají do ruky, ale musí je najít samo a znovu položit na správné místo. (Vachulová a kol., 1987). Ve skupině musí být požadavky vedoucího na děti takové, aby je mohly plnit pouze s určitým vypětím, kterým se dostávají o krůček vpřed.

Pro to, aby zrakově postižení byli co nejlépe připraveni na běžné situace, je nezbytné, aby trénovali své dovednosti také v průběhu vyučování (Krug, 2001).

2.4. Aktivita volného času jako činitel v naplňování psychických potřeb dítěte

Potřeby chápeme jako základní formu motivu, jejich nedostatečná saturace působí tenzi různé intenzity. Klasifikace potřeb se liší u různých autorů. U většiny odborníků nalezneme členění potřeb na potřeby primární (potrava, odpočinek, zachování rodu, apod.) a sekundární. Sekundární potřeby souvisí se socializací člověka, s nároky vyplývajících ze soužití jedince v lidské společnosti. Někteří autoři uvádí i potřeby duchovní (spirituální) (Vašek, 2003).

Z hlediska speciální pedagogiky vytvářejí psychické potřeby předpoklad pro edukaci dítěte (Květoňová-Švecová, 2004).

Primární potřeby jsou u člověka s postižením totožné s potřebami intaktního jedince. Odlišnosti se objevují v oblasti psychických a sociálních potřeb. Předpokladem vzniku sekundárních – vývojových potřeb (- vychází ze socializace člověka) je uspokojení potřeb primárních.

Sekundární potřeby dělí Fromm (sek. Vašek, 2003, str.65) následovně:

- potřeba vztahu;
- potřeba zakořenění;
- potřeba sebeuvědomění a sebereflexe;
- potřeba identity;
- potřeba otevřeného smyslu života.

Kromě výše uvedených potřeb má jedinec se zdravotním postižením - na rozdíl od ostatních - potřeby, které se dají označit jako „speciálně edukační“. Tyto potřeby jsou individuální a podmíněné vlastnostmi jedince.

K uspokojení speciálně edukační potřeby se vyžaduje (Vašek, 2003, str.66):

- výrazná, intenzivní a opakující se stimulace receptorů jako předpoklad pro utváření pocitů, vjemů a představ na adekvátní úrovni;
- aktivizace náhradních senzorických kanálů k vytvoření komunikačního okruhu (např. optických, akustických, taktilních, apod.);
- používání náhradních komunikačních systémů;
- intenzivnější uspokojování emocionálních potřeb dítěte;
- intenzivnější stimulování a rozvíjení hrubé i jemné motoriky;
- používání individuálně volených edukačních, reedukačních a korekčních metod;
- soustavné motivování vedoucí k aktivizaci;
- rozvíjení a posilování autoregulačních mechanismů dítěte;
- rozvíjení a posilování dítěte ve vztahu k sobě samému;
- individuální přístup k dítěti;
- úprava kurikula – individuální vzdělávací programy;
- individuální tempo práce/postupu.

2.4.1. Uspokojování psychických potřeb u lidí se zrakovým postižením

Dítě se zrakovým postižením má stejné psychické a sociální potřeby jako dítě bez zrakového postižení. Ve vývoji dítěte se tyto potřeby objevují ve stejném období jako u dítěte zdravého. K uspokojení potřeb ale vede vzhledem ke zrakovému postižení jiná cesta. Zraková vada často blokuje jejich dostatečné uspokojování. (Majewski, 1983).

Základní motivační tendence a jejich specifické uspokojování u lidí s postižením (Vágnerová, Hadj-Moussová, Štech, 2004):

1. potřeba bezpečí – lidé s postižením nejsou vždy uspokojivě akceptováni svým okolím, aby tato potřeba mohla být uspokojována; zdravá populace se spíše od lidí s postižením odvrací a v rámci neporozumění jejich potřebám je i často frustruje;
2. potřeba lásky a sebeúcty – u lidí s postižením a lidí a nemocných je uspokojování této potřeby odlišné jak z kvantitativního, tak i z kvalitativního hlediska; pro vztah nemocných/lidí s postižením se zdravými je typický ochranný postoj, manipulování do submise a udržování závislosti; společnost o potřebě sebeúcty postiženého neuvažuje, jeho role je tak pasivní a převážně receptivní, že má často obtíže sebeúcty dosáhnout;

3. potřeba seberealizace
4. potřeba poznávání a estetických prožitků.

Společnost svým postojem zpravidla není příliš ochotná umožnit jedincům s postižením uspokojování všech potřeb stejně jako zdravým, má tendenci určovat autoritativně okruh potřeb, které by měly být pro člověka s postižením rozhodující.

Uspokojování základních psychických potřeb u dětí školního věku se zrakovým postižením se děje takto (Vágnerová, 1995):

1) Potřeba stimulace a učení

Ve školním věku je uspokojována celkem snadno, i když mnohdy, vzhledem k pobytu na internátě, stereotypněji, v omezenější variabilitě. Některé děti, které nebyly před nástupem do školy zvyklé na přísun podnětů v takové míře, mohou být stimulací naopak subjektivně přesyceny.

V předškolním věku byly děti se zrakovým postižením mnohem méně stimulované než jejich zdraví vrstevníci, ve škole se tedy musí adaptovat na vyšší informační přísun. Rodiče často neodhadnou přiměřenou míru stimulace u dítěte s postižením, častěji dochází k přetěžování dětí nadměrným učením a vynucováním většího vývojového pokroku, než jakého je aktuálně schopné.

Potřeba pohybové aktivity je velmi výrazná u dětí mladšího školního věku. U dětí se zrakovým postižením se omezuje její uspokojování vlivem nedostatku zrakových funkcí (např. zhoršenou orientací v prostředí), ale i preventivním zákazem činností, které by pro dítě mohly představovat riziko. (Některé diagnostické okruhy nepřipouštějí např. silové cviky, předklon, údery míčem do hlavy, apod.), protože by mohlo dojít k odchlípení sítnice a zhoršení zrakových funkcí.

2) Potřeba bezpečí

Potřeba bezpečí může být u dítěte s postižením, vzhledem k jeho omezení, obecně vyšší. Děti bývají více fixovány na rodiče a naopak jimi udržovány v této závislosti. Na druhé straně existuje větší riziko, že děti nebudou jednoznačně přijímány a pro rodiče nebudou uspokojující ani jejich výsledky ve škole. Dítě odloučené od rodiny, umístěné v internátní škole, může citově strádat. Mění se jeho pozice v rodině, dítě zde neprožívá svůj všední život, je v rodině pouze hostem, na kterého nejsou takové nároky, ale který není trvalou součástí rodinného společenství. V této oblasti dochází ke změnám vztahů,

k idealizaci rodiny, ale i k částečné ztrátě pocitu jistoty. V mnoha zdánlivě fungujících rodinách se tak mohou vytvářet podmínky pro vznik subdeprivace této potřeby.

3) *Potřeba pozitivní identity a seberealizace*

Tato potřeba se uspokojuje především ve škole. Spontánní aktivita bývá u dětí se zrakovým postižením omezována jak nedostatkem jejich kompetencí, tak ochranným postojem rodičů. U internátních dětí je navíc omezená řádem internátu. Obecně obtížnější bývá dostupnost sociální aktivity mimo školní zařízení. Někdy se stává, že rodiče kompenzačně stimulují pouze školní výkon, který se nakonec může stát jediným zdrojem seberealizace dítěte s postižením, zejména tehdy, je-li dítě celkem dobře nadané a rodiče ambiciózní. Vzniká zde nebezpečí, že se jeho osobnost bude rozvíjet jednostranně a ne zcela harmonicky.

4) *Potřeba otevřené budoucnosti*

Pro dítě školního věku není tato potřeba dosud aktuální. V této době se jedná spíše o problém jeho rodičů, kteří mohou být nejistí ve vztahu k možnostem svého dítěte. Bojí se dalších problémů, zhoršení zdravotního stavu apod. V rámci obranných tendencí bývá budoucnost tabuizována nebo je hodnocena jako něco nejasného, případně ohrožujícího. Taková představa budoucnosti může vyvolat obavy, úzkost a strach. Dítě s postižením akceptuje postoj rodičů, i když si přesně neuvědomuje, proč je takový.

Rodiče přenášejí na dítě napětí a nejistotu i v případě, že dítě přesně neví, co tyto emoce znamenají a k čemu se vztahují. Děje se tak na základě schopnosti empatie, vcítění do emočního vyladění rodičů a identifikace s nimi.

Zejména v případě progresivních nebo nově vzniklých onemocnění může být tato potřeba zřetelněji deprivována.

U dítěte se zrakovým postižením může docházet k deprivaci v širším společenském prostředí. Ta nastává v případě, že dítě sice žije v rodině, ale je úplně nebo částečně izolováno od širšího společenského prostředí. Je ochuzováno o podněty a hodnoty, které v něm za normálních okolností získává. Tímto druhem deprivace jsou ohroženy děti, které nemají kvůli těžšímu smyslovému, pohybovému nebo psychickému handicapu příležitost zapojit se plně do společnosti mimo vlastní rodinu (Langmeier, Matějček, 1974).

V takové situaci je dítě již od předškolního věku omezené v účasti na životě dětské skupiny. Omezena je kromě potřeby společenské hry často i potřeba pohybu. Prodlužuje

se jeho citová závislost na rodičích. Ve školním věku nabývají omezení potřeby volného sociálního kontaktu s druhými dětmi při hře, sportu a soutěžích ještě tíživějšího významu (Langmeier, Matějček, 1974). Dítě nemá dostatek zkušeností k navazování kontaktů s vrstevníky, jejich pozornost si vynucuje nevhodnými způsoby, proto může být kolektivem odmítáno.

2.5. Pohybové aktivity ve volném čase u dítěte se zrakovým postižením

Zrakové vady mohou limitovat provádění sportovních úkonů a tělocvičných aktivit, což má významný vliv i na aktivity prováděné ve volném čase. Vývoj jedince se zrakovým postižením je ovlivněn charakterem postižení, jeho závažností, fází života, ve které vada vznikla, a její etiologií (Jesenský a kol., 2007).

Každá zraková vada, bez ohledu na stupeň postižení, je výraznou komplikací při tělesné výchově, sportu a tělocvičné rekreaci (Jesenský a kol., 2007, str.548). Z tohoto důvodu je třeba vědět:

- 1) jak dítě či dospělý se zrakovým postižením vidí;
- 2) jaká jsou zdravotní rizika vyplývající z konkrétní zrakové vady a potencionální nebezpečí, které plyne z nevhodných nebo nevhodně prováděných aktivit;
- 3) je-li vada stacionární nebo progresivní.

Limitující faktory pohybových aktivit podle Jeřábka (Jeřábek, 1985, str.105) jsou:

- stupeň funkčního postižení (- postižení určité činnosti dělat nemohou, protože dostatečně nevidí);
- charakter postižení zraku (- postižení určité činnosti konat nesmějí kvůli riziku zhoršení zdravotního stavu);

při čemž vzájemná kombinace těchto dvou faktorů může být značně rozdílná.

Zajímavý je výzkum Šafaříkové (sek. Jesenský a kol., 2007, str.564), která hodnotila kvalitu pohybových činností a vztah dětí se zrakovým postižením k pohybové aktivitě:

- 1) Volný čas v době mimo vyučování v internátním zařízení – z výsledku vyplynulo, že děti se zrakovým postižením dávají před pohybovými

aktivitami, kterým se věnují občas, přednost hře na hudební nástroj. Dále tráví volný čas poslechem hudby, u počítače a s kamarády.

2) Volný čas v době pobytu mimo internát (víkendy, prázdniny, svátky) – dotazník poukázal na výraznou změnu v četnosti pohybových aktivit, polovina dětí se pohybovým aktivitám nevěnuje vůbec. Výrazně méně se setkávají s kamarády.

3) Nejoblíbenější činnost ve volném čase – jednoznačně zvítězil zájem o hudbu a hra na hudební nástroj. Učení a sport jsou na stejném místě v pořadí.

4) Aktivní členství ve sportovních oddílech nebo sportovních kroužcích – 4/5 dívek i chlapců nejsou aktivními členy žádného kroužku.

5) Pořadí předmětů ve škole podle oblíbenosti – ze třinácti předmětů, které byly v dotazníku nabídnuty, byl tělocvik na šestém místě.

Z toho vyplývá všeobecná neoblíbenost pohybových aktivit dětí se zrakovým postižením.

2.5.1. Zrakové vady

Následující odstavce shrnují nejčastěji se vyskytující zrakové vady, které mají přímý vliv na vykonávání fyzických a pohybových aktivit dítěte. Nebere se zde již v úvahu omezení způsobené nedostatečnou orientací.

Těžká krátkozrakost

Těžká krátkozrakost (tj. 6 dioptrií a více) není již zrakovou vadou, ale chorobou, jak uvádí Keblová (Keblová, 2001). Sítnice krátkozrakého oka bývá křehká a méně odolná vůči zevním vlivům. Tupý úder na oko nebo pád při zakopnutí mohou někdy způsobit odchlípení sítnice. Krevní výrony do sítnice mohou vzniknout již při zvýšené fyzické námaze přenášené na oko (např. hra na dechový nástroj).

Krátkozrakému dítěti se zakazují hluboké předklony, přemety, skákání do vody a zdvihání těžkých předmětů. Je nutné volit sporty, při kterých nedochází k větším otřesům hlavy a u kterých není nebezpečí úderu do hlavy (Keblová, 2001). Je třeba se vyhnout vertikálnímu zrychlení, poskokům, těžké atletice, cvikům na náradí kombinovaným se skoky, skoku do výšky i do dálky (Hamadová, 2004).

Poruchy závěsného aparátu čočky

Děti s poruchou závěsného aparátu čočky mají také omezený pohyb (Keblová, 2001). Při prudším otřesu hlavy může čočka vypadnout ze závěsného aparátu a zapadnout do zadní oční komory. Proto děti s touto poruchou nemůžou dělat cviky, které jsou provázeny prudkými otřesy, předklony, kotouly a náročnou fyzickou činností.

Šedý zákal

V případě šedého zákalu může také vzniknout porucha závěsného aparátu čočky, a proto je pohyb dětí přísně omezen a fyzická námaha se vylučuje.

Retrolentální fibroplazie

U slabozrakých dětí s retrolentální fibroplazií musí být pohyb výrazně omezen nejen z důvodu zúženého zorného pole, ale také s ohledem na křehkost sítnice (Keblová, 2001).

Zelený zákal

Děti se zeleným zákalem (glaukomem) mají pohybové aktivity omezeny. Nebezpečné jsou pro ně dlouhodobé hluboké předklony, kotouly a velká fyzická námaha, protože mohou mít při zanedbané péči zvýšený nitrooční tlak, který postupně znehodnocuje struktury oka (zejména sítnice a zrakový nerv) (Keblová, 2001). Tyto děti jsou navíc zvýšeně citlivé na světlo a proudění vzduchu, časté jsou u nich výpadky v zorném poli (Hamadová, 2004).

2.6. Možnosti volnočasového vyžití dětí se zrakovým postižením

Stejně jako děti bez zrakového postižení, také děti se zrakovým postižením navštěvují mimo dobu školní výuky různé kroužky a tráví aktivním způsobem volný čas. Aktivity volného času se většinou soustředí kolem základních škol pro děti se zrakovým postižením, hlavně v rámci internátu.

Zde je výčet nejfrekventovanějších volnočasových aktivit dětí se zrakovým postižením (podle nabídky školy Jaroslava Ježka):

- sportovní aktivity (atletika, plavání, goalball, showdown, atletika, lyžování, lezecká stěna, jízda na tandemu),

- zájmové kroužky (keramika, vaření, jízda na koni, turistický, počítačový nebo literární kroužek)
- hra na hudební nástroj, sborový a sólový zpěv, hudební nauka;
- jazykové kurzy.

2.6.1. Organizace pro volnočasové aktivity dětí se zrakovým postižením

Z výše uvedeného vyplývá důležitost organizací, které se aktivně zabývají trávením volného času dětí se zrakovým postižením. Místa, kde se mají možnost lidé se zrakovým postižením setkávat s lidmi s podobným osudem, jsou zároveň oblastí, kde se můžou naplno realizovat, protože nejsou konfrontováni s tím, že něco nedokáží, naopak vše je přizpůsobeno jejich potřebám.

V minulosti vznikly a stále působí různé typy sdružení dětí a mládeže, které se liší svou zaměřeností. Zvláštní místo v tomto systému zauímají právě sdružení, která se věnují aktivitám dětí a mladých lidí se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním (Hofbauer, 2001).

Na následujících řádcích jsou uvedeny některé organizace, které pořádají pravidelně akce pro děti se zrakovým postižením. V seznamu nejsou zahrnuty organizace, které se primárně nezabývají dětmi se zrakovým postižením- akce jim určené pořádají jednorázově, a oddíly pořádající volnočasové aktivity pro dospělé se zrakovým postižením.

Občanské sdružení Viděno hmatem

Občanské sdružení působí při Gymnáziu a Střední odborné škole pro zrakově postižené v Praze. Sdružení má za cíl pomáhat studentům školy při překonávání bariér. Organizuje sportovní, kulturní a jiné volnočasové aktivity pro studenty školy (<http://videnohmatem.brailnet.cz/onas.html>, cit. 9.3.10).

TyfloCentrum Brno, o.p.s.

Od roku 2006 pořádá TyfloCentrum Brno, o.p.s. letní rehabilitační tábory pro nevidomé děti. Tyto tábory mají již dlouholetou tradici (do roku 2002 je pořádalo občanské sdružení Manus, v letech 2003 až 2005 se na organizaci podílelo o.s. Manus společně s TyfloCentrem Brno, o.p.s.).

Letní rehabilitační tábory mají za cíl integraci dětí se zrakovým postižením do běžného života a odbourávání jejich strachu ze sociálního kontaktu. Při pořádání tábora je kladen důraz na zlepšování prostorové orientace a zdokonalování sociální komunikace. Dostatek času se věnuje nácviku sebeobsluhy dětí a zvýšení samostatnosti. V průběhu tábora mají děti možnost navštěvovat kroužky, na besedy přicházejí zajímaví lidé (<http://centrumpronevidome.cz/tabory/>, cit. 9.3.10).

SPC Hradec Králové

Hradecké SPC pro zrakově postižené pořádá každý rok letní týdenní tábor pro nevidomé děti (<http://smsspchk.blogspot.com/2010/01/letni-tabor-pro-nevidome.html>, cit. 9.3.10).

Nadace Artevide

V úzké spolupráci s konzervatoří Jana Deyla podporuje nadace Artevide všestrannou podporu umělecké a sociální činnosti nevidomých dětí a mládeže. Na půdě internátu probíhá výtvarný kroužek, studenti využívají originálních tvůrčích metod (<http://www.artevide.cz/o-nadaci.html>, cit. 11.3.10).

Občanské sdružení pro podporu Tyfloturistického oddílu při Škole Jaroslava Ježka pro zrakově postižené

Občanské sdružení pořádá pravidelné schůzky Tyfloturistického oddílu každý týden, organizuje víkendové výlety, výjezdy v obdobích volna, lyžařský výcvik. O letních prázdninách se jezdí na čtrnáctidenní tábor (<http://www.tyfloturistak.info/>, cit. 9.3.10).

Cílem sdružení je organizovat celoroční volnočasové aktivity pro děti se zrakovým postižením, získávat finanční prostředky pro svou činnost, pořádat pravidelné schůzky a připravovat pravidelné akce.

International Camp on Communication and Computers

Mezinárodní letní škola pro mladé lidi se zrakovým postižením je organizována Univerzitou v Linci a týmem národních koordinátorů, které zajišťují účast studentů s jednotlivých zemích. Od roku 2001 je koordinátorem pro Českou republiku středisko Teiresiás. (Do roku 2001 tuto koordinaci poskytovalo Gymnázium a obchodní akademie pro zrakově postiženou mládež spolu s Centrem Tereza na ČVUT). Cílem mezinárodního tábora je seznámit mladé lidi (od 15 do 20 let) s možnostmi, které nabízí počítač pro

komunikaci s okolním světem, pro studium i pro zábavu. Ve dvou turnusech se tábora může zúčastnit cca deset účastníků z ČR

(<http://smsspchh.blogspot.com/2010/01/mezinarodni-letni-pocitacovy-tabor.html>, cit.

11.3.10).

3. Tyfloturistický kroužek v proměnách času

Dnešní podoba Tyfloturistického oddílu má za sebou několikaletý vývoj. Jeho vznik souvisí s Pionýrskou organizací. Pionýru se nevyhnuly ani názorové rozepře mezi vedením školy a vedoucími. Ať je jeho historie ale jakkoliv bohatá, vždy je pevně spjata se Školou Jaroslava Ježka pro žáky se zrakovým postižením, protože na její půdě se vždy konaly schůzky.

Informace uvedené v podkapitole (3.2. až 3.4.) jsou čerpány, pokud není uvedeno jinak, z osobního setkání s pamětníky hradčanského Pionýru. Přepis setkání je součástí přílohy této práce.

3.1. Škola Jaroslava Ježka

Vznik školy se váže k osobnosti Aloise Klara, který vzal na vlastní náklady k sobě domů několik slepců. Chtěl se tak seznámit s tím, v čem spočívají rozdíly v možnostech a způsobech chování dětí s takovýmto postižením. Roku 1807 zaslal do Vídně žádost o zřízení ústavu. Císař František I. věnoval k tomuto účelu budovu bývalé říšské německé kanceláře v Loretánské ulici č.p.178. Soukromý ústav pro vychovávání a léčení chudých slepých dětí a na oči chorých v Praze, jak se tehdy škola na Hradčanech jmenovala, se stal prvním ústavem pro nevidomé ve střední Evropě (Mužáková, 2008).

Roku 1838 byl přejmenován na Český soukromý výchovný a léčebný ústav pro slepé, který byl od roku 1919 známý pod názvem Hradčanský ústav. Záměrem ústavu od počátku bylo zachránit slepé od „tísňící se nudy, nečinnosti a navyknutí užitečné pracovitosti, aby sobě někdy potřebnou výživu sami mohli opatřit“ (Stanovy Hradčanského ústavu, 1808, sek. Mužáková, 2008, str.63). Roku 1930 byla k ústavu zřízena i mateřská škola.

Rytíř Josef Procházka, ředitel Hradčanského ústavu, přestěhoval ústav z budovy původní do větší, kde sídlí dodnes. Od roku 1879 přechází ústav pod správu kongregace Milosrdných sester Karla Boromejského. Až do roku 1948 byly školy pro nevidomé součástí ústavů, tím se demonstrovala jejich funkce charitativní, nikoliv vzdělávací (Nop a kol., 1957).

V roce 1948 se škola dostává pod názvem Mateřská, národní a střední škola pro slepé pod správu státu (*200 let školy Jaroslava Ježka*, 2007). Od roku 1967 školu

navštěvovali pouze žáci nevidomí, žáci se zbytky zraku odešli na nově vzniklou školu ve Šporkově ulici.

V současné době školu navštěvují děti se všemi stupni zrakového postižení.

3.2. Pionýrská organizace v počátcích působení

Z Pořadu o historii Pionýrské organizace na ZŠ pro nevidomé na Hradčanech ze dne 27.5.1984, který podle školních kronik sestavila Jana Vachulová a přednášeli členové Pionýru, se dozvídáme o úplných začátcích oddílu. Roku 1949 složilo svůj slib prvních 12 hradčanských pionýrů. Oddíl působil v rámci Pionýrské organizace a jeho vedoucími byly původně vychovatelky.

Teprve roku 1962 je ve školní kronice zmínka o studentkách, které za dětmi docházely. Oddíl Jisker vedly ve školním roce pionýrky z osmé a deváté třídy. Od roku 1966 ve vedení občas vypomáhaly také vojáci Hradní stráže.

V průběhu let se měnila náplň schůzek – zpočátku děti nacvičovaly různá vystoupení, četly si knihy, dopisovaly si s dětmi z jiných škol a věnovaly se rukodělným pracím. Od roku 1960 natáčely na magnetofon pravidelný pořad. Později se začaly organizovat různé exkurze a vycházky.

Na Želivce se roku 1962 uspořádal první tábor, s dětmi jezdili vychovatelé a bydlelo se ve stanech. Tradice táborů nebyla přerušena až dodnes.

3.3. Pionýr od roku 1979

Na konci sedmdesátých let začal do školy docházet nevidomý Jiří Mojžíšek, aby připravoval jednoho hochu ke studiu na Deylově konzervatoři. Když s přehrávkou skončili, měli příležitost povídat si. K jejich hovorům se později přidávaly i další děti, až Jiří Mojžíšek zjistil, že ho zná více žáků, než zná on sám. Na konci školního roku se měl s dětmi rozloučit. Cítil ale, že bude ve škole chybět. Mezitím potkal v práci Jiřího Kadlece, který, jak se dozvěděl, také docházel do školy.

V létě jel Jiří Mojžíšek poprvé na tábor, kam ho pozval právě Jiří Kadlec. Byl to první tábor, od kterého se vše začalo odvíjet jinak. Do té doby měly Pionýr na starosti buď vychovatelky nebo vojáci Hradní stráže.

Počátkem školního roku 1979 začaly do školy docházet tři spolužačky ze speciální pedagogiky – Jana Válková (později provdaná Vachulová), Marie Rádlová a Marie Nováková. Neměly ještě představu o tom, co se dá s dětmi se zrakovým postižením dělat.

Zjistily, že tam dochází ještě Jiří Mojžíšek s Jiřím Kadlecem, Milada Litošová a Magda Geryšerová; spojili se dohromady. Do této první skupiny patřila i Terezie Muchová, která na škole přechodně pracovala jako vychovatelka, než byla také přijatá na speciální pedagogiku.

Konaly se pravidelné schůzky, kde se dělalo to, co by mohlo být pro děti užitečné. Například děti ze skupinky Jiřího Mojžíška slepovaly model letadýlka nebo vyráběly různé hry a hlavolamy. Jiří Kadlec vyráběl s dětmi vysílačku, takže si pak mohly vysílat z chlapeckého internátu na dívčí.

Pozornost se soustřeďovala i na procvičování tyflo-technických dovedností, vždy to ale bylo v rámci hry nebo běžného programu.

Začátkem osmdesátých let přibýlo do řad vedoucích více studentů, takže se činnost oddílu plně přenesla do péče lidí zvenčí (- do té doby byly skupinovými vedoucími stále vychovatelky).

Počet dětí, které Pionýr navštěvovaly, se měnil, podle toho byl i počet oddílů různý rok od roku (od dvou do sedmi). Pionýr se nejprve scházel v některých třídách, na pracovnách, i ve školní dílně. Klubovnou byla nazývána místnost s televizí na chlapeckém internátě. Roku 1983 věnovala škola pionýru dřevěnou klubovnu na školní zahradě, o kterou se děti samy staraly.

Ve školním roce 1983/1984 měla pionýrská organizace při škole na Hradčanech pět oddílů: mladší dívky, mladší chlapce, starší dívky, starší chlapce a smíšený oddíl žáků zvláštní školy. V oddíle kromě oddílových vedoucích pomáhali instruktoři. Skupinový vedoucí měl na starosti všechny oddíly a podílel se na plánování společných akcí.

Akce pořádané hradčanským Pionýrem měly i širší společenský význam. Roku 1985 se přijel na tábor podívat Zbyněk Janečka z olomoucké fakulty ještě s jinými kolegy, o rok později na táboře natočili film „Pohybové aktivity nevidomých“. S nevidomým vedoucím Jiřím Mojžíškem začali tvořit metodiku tělesné výchovy pro lidi se zrakovým postižením – byl to jeden z důvodů pozdějšího vzniku Katedry aplikovaných pohybových aktivit na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Kromě toho vyšla v roce 1987 kniha „Hry pro těžce zrakově postižené děti“, která byla sepsána kolektivem tehdejších vedoucích.

3.4. Problémy vedení oddílu v minulém režimu

Do činnosti Pionýrské organizace se zapojovalo stále více studentů nejen z řad speciální pedagogiky, ale i z jiných oborů. Tato skutečnost mohla přitahovat pozornost nejen vedení školy, ale i představitelů Pionýrské organizace Socialistického svazu mládeže. Většina tehdejších vedoucích pocházela z křesťanských kruhů. Nadměrné pozornosti se snažili předcházet tím, že jako hlavní vedoucí byl jmenován někdo, kdo by co nejméně mohl vyvolávat obavy zvnějšku. Více problémů nastalo s příchodem nové ředitelky na hradčanskou školu.

Vedoucí ale neměli za účel působit jako misionáři nebo seznamovat děti s vírou, pouze chtěli, aby oddíl fungoval v pozitivním a pravdivém duchu. To dokládá i oddílový zákon, který byl převzat z jiného turistického oddílu:

Oddílový zákon

Mluv pravdu.

Nebud' lhostejný.

Chraň spravedlnost, přírodu, slabšího.

Dávej první, ber poslední.

Bojuj se sebou a odpouštěj druhým.

Všechny problémy vyvrcholily v létě roku 1987. Do té doby se tábory konaly na Želivce. Tam měl Pionýr tábořiště zprostředkované od hradčanské školy, která se družila s výrobním družstvem nevidomých Karko, vlastníkem chatičkového tábora. Pionýrská rada Prahy 1 nechtěla ale tentokrát tábor schválit, jako důvod uvedla, že organizace nedodala všechny materiály. Došlo k tomu, že byl připravený program, byly přihlášeny děti, ale nebylo místo, kam by se jelo.

Byla sepsána žádost na Ústřední výbor Svazu invalidů o převzetí záštity nad táborem pro nevidomé; vedoucí obeslali rodiče dopisem, jestli s převzetím souhlasí. I přesto, že byl tábor oficiálně pořádán jinou organizací, přijela se na tábor podívat kontrola z Pionýrské organizace Socialistického svazu mládeže.

Ani v roce 1988 nebyl samostatný tábor 101. pionýrské skupiny na Hradčanech povolen. Konal se přesto (opět pod Svazem invalidů), ale kromě něj se několik dětí s vedoucími zúčastnilo „oficiálního“ tábora, který se konal v rámci jiné pionýrské organizace působící na Praze 1.

Další tábory se pak pořádaly na Moravě pod záštitou moravského Svazu invalidů. Přibýly na ně moravské děti, se kterými se začali ve škole pro nevidomé v Brně scházet Michal Absolon a David Černohorský.

Počet dětí přibýval, tábory se tak začaly konat ve dvou turnusech. Od roku 1987 se táborů vždy zúčastňovalo také několik dětí z východního Německa pod vedením Martina Holení. Pro české děti to byla příležitost slyšet cizí řeč a poznat jinou kulturu. Obohacení bylo vzájemné.

Roku 1989 bylo vedoucím jasné, že jejich docházení do hradčanské školy již není žádoucí, tušili, že brzy budou vyhozeni oficiálně. Domluvili se s několika známými, které tajně připravili pro práci s dětmi se zrakovým postižením; tito kamarádi se pak měli nezávisle ucházet o práci v rámci Pionýru. Ve škole je rádi přijali, aniž by věděli, že je vše připravené původními vedoucími.

To vše ale nemělo dlouhé trvání. Změna režimu vedla k tomu, že Turistický kroužek již neměl spadat pod Pionýrskou organizaci, ale přešel od začátku roku 1990 pod organizaci jinou.

3.5. Tyfloturistický kroužek

Dne 11.1.1990 napsali vedoucí Tomáš Dejmek a Jana Vachulová dopis adresovaný rodičům dětí. V tomto dopise se mimo jiné píše: „*Jsme však přesvědčeni, že většina vedoucích, kteří v posledních deseti letech s dětmi pracovali, byla pro práci s vašimi dětmi skutečně zapálena, ve funkci vedoucích PO nebyli kvůli svému prospěchu, naopak velmi bolestně nesli rozpor mezi vlastními názory a mezi snahou poctivě se zachovat vůči stanovám PO SSM, k jejichž plnění se v podstatě dobrovolně zavázali. (...)*“.

Vedoucí hledali takovou organizaci, pod níž by mohl turistický oddíl pracovat, která by nejlépe odpovídala potřebám hradčanských dětí a byla neutrální. Jako optimální možnost se nabízela Tělovýchovná jednota VŠ Sport Praha. V rámci této jednoty působil Tyfloturistický kroužek - kroužek turistiky nevidomých - a děti z hradčanské školy se staly členy tohoto oddílu.

Cílem nově vzniklého oddílu bylo (*Dopis rodičům, 1.11.1990*):

- vést děti k samostatnosti,
- podchytit a rozvíjet jejich dobré vlastnosti,
- seznamovat je s běžným životem, se zajímavými lidmi a činnostmi,
- vytvářet mezi dětmi navzájem i mezi dětmi a vedoucími takové vztahy, které by pro ně byly oporou i při jejich pozdějším samostatném vstupu do života.

Činnost Tyfloturistického kroužku zůstala i nadále nezměněna – probíhaly pravidelné schůzky vždy ve středu, víkendové výlety, různé exkurze, návštěvy výstav a letní tábor.

3.6. Občanské sdružení pro podporu Tyfloturistického oddílu

Počátkem roku 1998 zareagovali vedoucí na palčivou otázku získávání finančních prostředků. Jako nejlepší možnost, jak o finance žádat a jak se prezentovat navenek, zvolili vytvoření občanského sdružení. Tak vzniklo Občanské sdružení pro podporu Tyfloturistického při Škole Jaroslava Ježka.

Cíle občanského sdružení, jak jsou sepsány ve stanovách, jsou tyto (<http://www.tyfloturistak.info/pozvanky/stanovy.xhtml>, cit. 25.3.10):

- organizovat a podporovat celoroční volnočasové aktivity dětí a mládeže se zrakovým postižením, zejména v oblasti sportu a turistiky;
- připravovat pravidelné akce, mezi které patří především zimní lyžařský kurz, vodácký výlet a letní tábor;
- pořádat pravidelné schůzky v rámci Tyfloturistického oddílu, zejména pro děti z okruhu žáků Školy Jaroslava Ježka, Loretánská 19, Praha 1;
- získávat finanční prostředky pro svou činnost;
- organizovat vzdělávací kurzy pro vedoucí, kteří se podílejí na činnosti sdružení;
- zprostředkovávat a zveřejňovat informace o akcích konaných sdružením a jinými organizacemi;
- seznamovat veřejnost s problematikou života zrakově postižených, například formou besed či projektových dnů na základních a středních školách.

3.6.1. Akce pořádané Občanským sdružením

Středeční schůzky

Již od samého počátku působení Turistického kroužku se každý týden vždy ve středu od 16 do 18 hodin pořádají schůzky. Náplň schůzek je různá – v osmdesátých letech se děti věnovaly více tvůrčím činnostem, v současné době vedoucí připravují program složený z různých činností. Jsou to např. pohybové hry venku i v místnosti, vycházky do města s úkoly, exkurze, návštěvy zajímavých míst, vaření ve školní kuchyňce.

Dříve byly skupinky rozděleny podle věku a pohlaví, dnes je to spíše podle zájmů a schopností daného dítěte. Schůzky dnes kromě žáků školy navštěvují i integrované děti z jiných škol.

Letní tábor

Letní tábor je dětmi se zrakovým postižením vždy s radostí očekáván, zúčastňují se ho i ty, které nenavštěvují pravidelné schůzky, děti z jiných škol a často i sourozenci bez zrakového handicapu. Trvá zpravidla 14 dní, děti bydlí v chatkách, případně ve stanech s podsadou.

Tábor se nijak neliší od běžných dětských letních táborů. Ústředním tématem je celotáborová hra inspirovaná četbou nějaké knihy. Pro každý tábor složí vedoucí hymnu na motivy celotáborové hry, kterou si děti ještě dlouho pamatují.

Dostatek času je možné věnovat procvičování samostatnosti - děti jsou vedeny k tomu, aby si udržovaly pořádek ve svých věcech, aby se samy uměly pohybovat po tábořišti. Pomáhají také v kuchyni.

K tradici každého tábora patří puták – dvoudenní výlet, kdy musí děti samy podle itineráře ujít určitou trasu. S sebou mají vše, co budou potřebovat po celé dva dny (- jídlo, stan, spacák, atd.). Vedoucí trasu předtím projdou a připraví popis, během vlastního putáku jdou celou dobu za nimi, ale děti o nich nevědí. Den před putákem se děti v tábořišti učí, jak se staví stan, zapalují lihový vaříč, připravují si, co si vezmou s sebou, co budou vařit.

Ještě dlouho vzpomínají děti na „ptačku“. Zjednodušeně by se dalo říci, že je to nácvik samostatného pohybu přímo v reálné situaci. Koná se zpravidla v sobotu v polovině pobytu, je třeba, aby se na tuto akci sjelo co nejvíce vedoucích. „Ptačka“ spočívá v tom, že jde dítě s vedoucím do města (- na jedno dítě připadá jeden vedoucí). Dospělý dá dítěti různé úkoly, které vyžadují, aby se dítě zeptalo na cestu, samo se zorientovalo apod. Vedoucí dítě zpovzdálí kontroluje a dbá na jeho bezpečnost i na řádné plnění úkolů. Dopoledne ve městě je zakončeno obědem v restauraci, děti si samostatně jídlo vyberou a potom zaplatí, takže se učí zacházení s penězi.

Od roku 2007 předchází „ptačce“ příprava na „ptačku“ v tábořišti. Dopoledne se děti pohybují po tábořišti a plní vylosované úkoly, vedoucí předvádí prodavače a jako náhodní kolemjdoucí dávají dětem rady a vysvětlují cestu. Děti tak mají šanci procvičit si, jak mají reagovat na pomoc, případně radu odmítnout nebo vysvětlit, jak má být pomoc

poskytnuta. Táborový oběd simuluje oběd v restauraci, vedoucí sepíše jídelní lístek a představují číšníky, kteří se nezdráhají děti při placení i oklamat.

O poledním klidu mají děti možnost vybrat si z nabídky aktivit, které se nazývají „neklidy“. Jsou to různé činnosti, jako jízda na tandemu, keramika, výtvarné aktivity, čtení pohádek, společenské hry, atd.

Jak tábor vidí účastníci, snad nejlépe dokáže popsat níže uvedený text, který je citován z webových stránek jedné nevidomé dívky (<http://www.volny.cz/jardapokorny/>, cit. 16.2.10). V roce 2003 byla na svém prvním táboře v životě:

„Byla jsem poprvé delší dobu bez mamči a dědy a Filipka. Tábor byl v Libušíně nedaleko Kladna. Spala jsem v chatce pod spacákem. V chatce jsme spaly 4 holky. Lucka byla vidicí. Tábor organizoval tyfloturistický oddíl z Prahy vedený vysokoškolačkem Ondřejem Hynkem. Moc se mi na táboře líbilo, už se těším až zase za rok pojedu. Na táboře jsme pořád něco dělali. Musela jsem se po táboře sama pohybovat, chodit do jídelny, na záchod, na soutěže atd. Na začátku mi to moc nešlo, trochu jsem se bála, ale pak už to bylo dobré. Po obědě jsem mohla chodit na Neklidy, tam jsem malovala nebo modelovala. Také jsem byla na Ptačce. To nás odvezli do Slaného na náměstí. Vedoucí nám řekla, co je nalevo a napravo a dostala jsem za úkol doptat se, kde je autobusové nádraží, a zjistit odjezd autobusu do Prahy. Druhý úkol byl koupit sponku do vlasů. Vedoucí chodila tajně za mnou a já se musela ptát lidí kudy mám jít. Měla jsem bílou hůl a tak se lidi mohli přetrhnout, aby mne odvedli, kam jsem potřebovala. Chytali mne za ruce a tahali přes ulici. To jim pokaždé vedoucí vynadala, potřebujeme samostatnost. První úkol jsem zvládla a při druhém sponky v obchodě neměli, a tak jsem zašla do cukrárny a tam jsem počkala až mne vedoucí najde. Taky jsme jeden den byli na puťáku a spali jsme ve stanu. Ten den jsme si museli i sami vařit. Sice to byla čínská polévka a vajíčka na měkko, ale byla to legrace.“

Lyžařský výcvik

O jarních prázdninách Prahy 1 se pořádá lyžařský výcvik, kterému se v Tyfloturistickém sdružení říká „Jarky“. Jezdí se na některé z českých hor. Každé dítě má svého traséra, lyžuje se na běžkách. Trasa se přizpůsobuje schopnostem dítěte.

Traséři jsou připraveni z řad vedoucích. Sami si před samotným výcvikem zkusili, jaké je to lyžovat bez kontroly zraku, a natrénovali si různé způsoby trasování lidí se zrakovým postižením.

Víkendové výlety

Některé víkendy tráví děti na výletě s Tyfloturistickým oddílem. Víkendové akce jsou pořádány buď pro jednotlivé skupinky, které se schází ve středu, nebo pro všechny. V minulosti se tak ve spolupráci s Ekologickým centrem v Jizerských horách pořádal „Ekovíkend“, ve spojení s hvězdárnami se koná „Astrovíkend“. Do obliby se stále více dostává horolezecký víkend „Horolezení“.

K vícedenním výletům patří výjezd během podzimních prázdnin, který je zároveň spojen s exkurzemi na zajímavá místa (např. hasičská zbrojnice, sochařská dílna atd.). V květnu se ve spolupráci s vodáckým oddílem organizuje sjíždění řeky na raftech. Děti se zde učí pádlovat a zažívají, jaké to je plavit se řece. Protože se přespává každý den v jiném kempu, musí zvládnout každodenní balení svých věcí a orientaci v novém prostředí.

3.6.2. Tradice

S činností Tyfloturistického oddílu, stejně jako s činností jakýchkoliv jiných dětských oddílů, jsou neodmyslitelně spjaty různé tradice, zvyky a rituály.

K přípravě aktivit pro děti patří porady vedoucích, kterým se říká „Vachulárny“ podle Jany a Roberta Vachulových – vedoucích Pionýru (Tyfloturistického oddílu v 80. letech).

Typické pro tábory pořádané Občanským sdružením pro podporu Tyfloturistického oddílu je nabídka aktivit o poledním klidu, jak je již zmíněno výše. „Neklidy“ mají smyslně vyplňovat volný čas dětí, které si jen těžko hledají vlastní činnosti k zabavení.

Jedním z rituálů na každé větší akci je například večerka - večerní nástup spojený se zpíváním písní a posíláním stisku ruky. Večerní píseň provází večerní nástupy již od dob

Pionýru. Vedoucí tenkrát vybrali právě tuto píseň, aby nevyvolávala zbytečné rozpory, zároveň má ale v sobě určité poselství. Slova jsou uvedena zde (nahrávka je součástí přílohy):

Večerka

Dobrou noc vám, kterým doma na oči sen padá,

Dobrou noc vám, kterým na cestě slunko zapadá,

Dobrou noc vám, přes modravé hory posílám,

Dobrou noc vám, které rád mám.

Na závěr této kapitoly si ještě dovolím uvést ústřední heslo filmu „Tábor nevidomých“, který natočili vedoucí roku 1989 v Bohuslavicích. Tato věta, která je také obsažena v předmluvě knihy „Hry pro těžce zrakově postižené“ (Vachulová a kol., 1987) vystihuje, myslím, přesně postoj vedoucích Tyfloturistického oddílu k přípravě programu pro děti:

„Všechno jde, jenže často jinak.“

4. Přínos Tyfloturistického oddílu pro děti se zrakovým postižením

Mé šetření se věnuje Tyfloturistickému oddílu, který již od 70.let 20.století působí při škole Jaroslava Ježka na Hradčanech. Chtěla jsem se zabývat tím, jak mladí lidé, kteří se jako děti zúčastnili akcí pořádaných Tyfloturistickým oddílem, vzpomínají na tu dobu. Jaký vliv na ně měl a co v nich „Turisták“, jak je Tyfloturistický oddíl nazýván, zanechal.

Vycházela jsem z předpokladů, že pro děti se zrakovým postižením je dostupnost vrstevnické skupiny ještě důležitější než pro děti zdravé, což mi potvrdily i předchozí kapitoly této práce (např.kap.1.1.2., 2.2. nebo 2.4.1.). Dále se dostává do popředí význam pohybových aktivit dětí se zrakovým postižením, neboť prostřednictvím nich se dítě učí samostatnosti a vytváří si nové kompenzační mechanismy (viz kap.2.3. a 2.5.). Jak vyplývá z kapitoly věnované volnému času (výzkumu Šafaříkové in Jesenský a kol., 2007, str.564), děti se zrakovým postižením příliš nevyhledávají pohybové aktivity jako ústřední činnosti svého volného času. Jsem tedy toho názoru, že cíleně organizované aktivity jsou pro jedince se zrakovým handicapem velkým přínosem.

Domnívám se, že mé šetření by mohlo obohatit speciálně pedagogické působení o oblast volného času. Volnočasových aktivit pro děti se zrakovým postižením není mnoho a informovanost o nich je malá. Celoroční pravidelné aktivity se soustředí spíše na kroužky rukodělné a vědomostní, než na ty, které by mohly upevňovat základní lidské hodnoty (přátelství, spolupráce, atd.) a naplňovat psychické potřeby jedince. V neposlední řadě by mohl můj výzkum ukázat, že práce dobrovolníků v Občanském sdružení pro podporu Tyfloturistického oddílu má smysl.

4.1. Metody šetření

Pro šetření jsem jako nejvhodnější metodu zvolila dotazník s hlavním podílem uzavřených, respektive polouzavřených položek, doplněný o položky otevřené. Dotazník jsem rozesílala elektronickou poštou, takže jsem při vyplňování nebyla přítomná. Použití takového způsobu distribuce se mi jevilo jako nejvýhodnější vzhledem k handicapu dotazovaných.

Využila jsem možnosti sejít se s jednou respondentkou a vyplnit s ní dotazník osobně, dalo mi to možnost pokládat doplňující otázky. Takto vyplněný dotazník poskytuje nejucelenější informace.

4.2. Cíl a předmět dotazníku

Cílem dotazníku bylo potvrdit nebo vyvrátit níže uvedené výzkumné předpoklady šetření. Také mě zajímalo, jaký přínos měla pro jedince se zrakovým postižením účast na akcích pořádaných Tyfloturistickým oddílem (dále jen TTO).

Dotazník byl koncipován s ohledem na dané výzkumné předpoklady a tvořilo jej celkem 14 otázek, které byly rozděleny do tří oblastí.

Oblast první tvořily kontaktní položky. Ptám se zde na věk, protože mě zajímalo, před jakou dobou daný jedinec TTO navštěvoval. Otázka na typ absolvované základní školy by měla vést k tomu, zda bydlel respondent na internátu či nikoliv, což je důležité vzhledem k níže uvedeným předpokladům šetření.

Druhá oblast se týkala Tyfloturistického oddílu. Položky jsou vybrané tak, aby nám přiblížily vztah respondenta k TTO. Výsledky měly poukázat na možnosti osvojení si nových dovedností, důvodu absolvování akcí a jejich typu, na záliby a vzpomínky.

Třetí část pak zkoumala volný čas konkrétního jedince obecně (v dětství a v současnosti). Zde jsem se zaměřila zejména na trávení volného času o víkendech a školních prázdninách a na rozdíly v trávení volného času v dětství a v současnosti.

V příloze uvádím plnou verzi dotazníku.

4.3. Charakteristika respondentů

Pro účely šetření jsem vyhledala cíleně jedince se zrakovým postižením, o kterých vím, že se v minulosti zúčastňovali akcí pořádaných Tyfloturistickým oddílem. Jednalo se o výběr nenáhodný. Metodou lavinového výběru se mi podařilo sehnat ještě několik dalších respondentů, kteří odpovídali vstupním požadavkům (- tedy zúčastňovali se akcí TTO).

Do šetření se aktivně zapojilo celkem 17 lidí ve věku mezi 18 a 33 lety, z toho bylo 8 žen a 9 mužů. Cca 8 dotazníků se mi zpět nevrátilo, subjektivně ale hodnotím, že návratnost byla vysoká.

4.4. Výzkumné předpoklady

V dotazníku směřuji své otázky k tomu, aby se mi potvrdily nebo naopak vyvrátily mé výzkumné předpoklady.

Předpokládám, že:

- 1) Akce TTO můžou doplnit školní výuku o dovednosti, na které ve škole není čas;
- 2) TTO se podílí na naplňování psychických potřeb jedince, konkrétně potřeby sounáležitosti, jak ji definuje Vágnerová (2001);
- 3) Děti, které TTO navštěvují, bydlí na internátě školy pro zrakově postižené;
- 4) Děti kromě TTO nemají jiné pohybové aktivity.

4.5. Výsledky dotazníkového šetření

V první fázi prezentace výsledků dotazníkového šetření jsou předloženy odpovědi na všechny zadané otázky. V níže uvedeném závěru šetření se uvádí vyhodnocení s ohledem na výzkumné předpoklady.

1. a 2. Otázka - osobní údaje

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 17 respondentů, z celkového počtu bylo 8 žen a 9 mužů. Respondenti byli ve věku 18 až 33 let (- věkové rozpětí mužů bylo 18 až 28 let, věkové rozpětí žen 18 až 33 let). Průměrný věk mužů, žen i celkem byl 22 let.

Tabulka 1: Věkové rozložení

	Počet	Věkové rozmezí	Průměrný věk
<i>Muži</i>	9	18-27	22
<i>Ženy</i>	8	18-33	22
<i>Celkem</i>	17	18-33	22

3. Jakou ZŠ jsi navštěvoval?

Běžnou základní školu v místě bydliště (- předpokládáme tím integraci v hlavním výukovém proudu) navštěvovali z celkového souboru 4 respondenti (2 muži a 2 ženy). Do základní školy pro zrakově postižené (bez ubytování na internátě) docházelo 5 účastníků šetření (3 muži, 2 ženy). Základní školu pro zrakově postižené s pobytem na internátě absolvovalo 5 jedinců (3 muži, 2 ženy).

Dva respondenti uvádí více odpovědí. Vyplývá z toho, že do určitého věku plnili povinnou školní docházku v základní škole v místě bydliště, ale po určité době přechází na základní školu pro zrakově postižené a bydlí na internátě. Jedna později osleplá dívka uvádí do čtvrté třídy docházku do ZŠ v místě bydliště a poté přestup do školy pro zrakově postižené, na internátě ale nebydlela.

Tabulka 2: Typ navštěvované ZŠ

<i>Typ navštěvované ZŠ</i>	Muži	Ženy	Celkem
<i>Základní škola v místě bydliště</i>	2	2	4
<i>Základní škola pro ZP</i>	3	2	5
<i>Základní škola pro ZP, internátní pobyt</i>	3	2	5
<i>Jiné</i>	1	2	3

4. Kde a jak ses dozvěděl o Tyfloturistickém oddílu?

Deset respondentů se o existenci Tyfloturistického oddílu dozvědělo ve Škole Jaroslava Ježka, do které chodili, protože se tam konaly pravidelné schůzky. Dva respondenti zvolili druhou možnost, s činností Tyfloturistického oddílu je seznámili kamarádi na jiné akci.

Dvě účastnice šetření se k Tyfloturistickému oddílu dostaly přes pracovníky speciálně pedagogického centra, kteří jezdili do jejich školy. Jinou možnost označili ještě tři respondenti. Jednomu o Tyfloturistickém oddílu řekla učitelka na jiné škole pro zrakově postižené (- jiná škola, než Škola Jaroslava Ježka), která se znala s jedním z vedoucích. Další se o oddílu dozvěděl ve své škole od jedné vedoucí, která tam chodila na praxi. Poslední respondent uvádí, že jel na vodácký pobyt, který mu nabídli ve škole, a tam byl informován i o jiných akcích Tyfloturistického oddílu, od té doby se jich pravidelně účastní.

Tabulka 3: Jak se o TTO dozvěděl

<i>Dozvěděl se o TTO</i>	Muži	Ženy	Celkem
<i>TTO se scházel na škole</i>	4	6	10
<i>Kamarádi na jiné akci</i>	2	0	2
<i>Jiný způsob</i>	3	2	5

5. Co se ti vybaví, když se řekne „turisták“?

„Turisták“ je neoficiální název Tyfloturistického oddílu, který je vedoucími i dětmi běžně používán.

Šestnácti respondentům se vybaví pod tímto pojmem pořádání akcí, jako je letní tábor, Jarky, apod. Kromě toho uvádí někteří i další možnosti. Třem respondentům se navíc vybaví ještě pravidelné středeční schůzky. Jedna dotazovaná uvádí kromě středečních schůzek a pořádání akcí ještě další akce, jako výlety, exkurze a Matějská, další vyjmenovává „schůzky, podzimky, tábory, vodácké pobyty, Jarky a víkendové akce“, na které ráda vzpomíná. Jednomu dotazovanému se navíc vybaví „sranda“, jinému „turistika“.

Jedné účastníci šetření se vybaví pouze pravidelné středeční schůzky.

Tabulka 4: Co se vybaví pod pojmem "Turist'ák"

„Turist'ák“	Muži	Ženy	Celkem
<i>Pravidelné schůzky</i>	2	4	6
<i>Pořádání akcí (tábor, atd.)</i>	9	7	16
<i>Jiné</i>	1	4	5
<i>Nemá představu</i>	0	0	0

6. Kolik ti bylo (věkové rozmezí), když ses zúčastňoval akcí TTO?

Průměrný věk, kdy naši respondenti zahájili svou účast na akcích Tyfloturistického oddílu, je 9,6 let. Přibližně polovina dotazovaných (8) se zúčastňuje akcí TTO až do současnosti, ať už na pozici vedoucích, praktikantů (instruktorů) nebo jako „dětí“.

Časové rozmezí je velmi různorodé, pokrývá ve většině případů mladší i starší školní věk a období puberty.

Tabulka 5: Věkové rozmezí účasti

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
<i>Muži</i>	6-17	7-15	7-17	10-18	11-12	11-27	12-22	14-23	15-18
<i>Ženy</i>	6-14	7-16	7-17	8-16	9-18	9-20	11-19	14-17	X

7. Proč ses akcí TTO zúčastňoval?

Čtyři dotazované bavily akce, které TTO pořádal, a tři se akcí zúčastňovali kvůli kamarádům, kteří tam chodili. Osm respondentů jako hlavní důvod účasti na akcích Tyfloturistického oddílu uvádí kamarády, kteří tam chodili, a zároveň je bavily akce,

které TTO pořádal. Ani jeden respondent neuvedl jako hlavní důvod to, že ho přihlásili rodiče.

Jinou odpověď uvedli celkem čtyři dotazovaní. Objevily se tyto odpovědi:

- „Poznal jsem tam nové kamarády a bavily mě hry, které turisták pořádal.“ (Muž, 19 let)
- „Měla jsem tam přátele, turisták mi také hodně dal do života, těch důvodů bylo několik.“ (Žena, 21 let)
- „Protože se nám dostaly do rukou věci a činnosti, které by se jinak nedostaly (sirky, lihový vaříč, atd.), vedoucí měli čas nás to naučit.“ (Žena, 33 let)
- „Kvůli příjemnému kolektivu vedoucích, kteří pro mě znamenali a i dnes stále znamenají přátele.“ (Muž, 21 let)

Tabulka 6: Důvod účasti

Důvod účasti	Muži	Ženy	Celkem
<i>Kamarádi, kteří tam chodili</i>	5	6	11
<i>Zájem o akce, které pořádali</i>	7	5	12
<i>Přihlásili rodiče</i>	0	0	0
<i>Jiné</i>	2	2	4

8. Kterých akcí TTO ses zúčastňoval?

V odpovědi na tuto otázku mohli respondenti uvádět více možností. Variabilita odpovědí je velká. Sedm dotazovaných se zúčastňovalo všech akcí, které TTO pořádá (-uvedených v dotazníku). To znamená pravidelné středeční schůzky, lyžařský výcvik během jarních prázdnin, vodácký výlet, letní tábor, výlet o podzimních prázdninách a víkendové akce. Jako víkendové akce jsou vyjmenovány výlety na chaty a chalupy, holčíčí výlet do Hořic, Astrovíkend, Ekovíkend, Skálolezení a další.

Jeden respondent jezdil na všechny akce kromě víkendových výletů. Dvě další absolvovaly všechny akce kromě pravidelných středečních schůzek a víkendových výletů. Jiná dotazovaná uvádí pravidelné středeční schůzky spolu s víkendovými akcemi. Jeden respondent se zúčastňoval pravidelných středečních schůzek a letního tábora, další jezdil na vodácký výlet, podzimní prázdniny a letní tábor.

Pouze letního tábora a podzimních prázdnin se zúčastnili dva dotazovaní, z toho jeden byl ještě na vodě a druhý na lyžařském výcviku (jarní prázdniny). Letní tábor a naopak jarní prázdniny absolvovali rovněž dva respondenti, z toho jeden navíc docházel na pravidelné schůzky.

Jedna dotazovaná do této položky wpisuje: „*Nejhorší trest za čtyřku z matiky bylo, že nepojedu na výlet s Pionýrem.*“ (žena, 33 let).

Tabulka 7: Absolvované akce

Absolvované akce	Muži	Ženy	Celkem
<i>Středeční schůzky</i>	5	6	11
<i>Jarky</i>	7	7	14
<i>Voda</i>	5	7	12
<i>Letní tábor</i>	9	8	17
<i>Podzimky</i>	7	7	14
<i>Víkendové akce</i>	2	6	8

9. Na co ses na turistáku nejvíce těšil?

Tato otevřená položka nabízí širokou škálu odpovědí účastníků. Tyto odpovědi by se daly roztrždit do tří kategorií.

První skupina tvrzení respondentů se týká lidí (vedoucích, kamarádů, apod.):

„*Těšila jsem se na příjemné odreagování se svými přáteli.*“ (Žena, 20 let)

„*Těšil jsem se na ostatní, co tam jezdili, hlavně na účastníky z Prahy, co jsem mohl vidět jen na akcích TTO.*“ (Muž, 22 let)

Druhá, početnější kategorie reaguje na akce a činnosti Tyfloturistického oddílu:

„*Těšil jsem se na tábory a Jarky.*“ (Muž, 28 let)

„*Na nové zážitky a hlavně srandu.*“ (Muž, 18 let)

„*Zábava, zpestření dne, oddech.*“ (Muž, 18 let)

„*Na táborech třeba na hry nebo na návštěvy zajímavých míst.*“ (Muž, 23 let)

„*Hraní s kytarou, hraní her – táborové, atd., lyžování, hraní taktických her s Ondrou Makovcem (vedoucí), táboráky – jen pokud se hodně hrálo a zpívalo, večery s kamarády, na víkendovkách mě bavilo vymýšlení her pro vedoucí, vyrábění zajímavých věcí, např. masek, atd., ježdění na tandemech.*“ (Žena, 21 let)

„*Těšila jsem se na něco nového, co vždy každá konkrétní schůzka měla přinést, ať už to byly hry, nebo cokoliv, co by mi jednou mohlo být prospěšné.*“ (Žena, 21 let)

„Tábor, Jarky, případně akce na Silvestra.“ (Muž, 25 let)

Poslední skupina zahrnuje odpovědi, které spojují obě výše zmíněné varianty (tedy jak lidi, tak činnosti a aktivity):

„Těšil jsem se na tábor a kontakt s lidmi (vrstevníky i vedoucími).“ (Muž, 27 let)

„Na hry, na kamarády a na různé výlety, akce“ (Muž, 19 let)

„Na prima lidi a různé hry.“ (Žena, 22 let)

„Na hry, na kamarády“ (Žena, 20 let)

„Těšila jsem se asi hlavně na kamarády, když jsem byla mladší, tak i na program.“ (Žena, 22 let)

„Na setkání s lidmi, které jsem vidala jen párkrát v roce, na zpívání u táboráků, na ptačku a puťák...“ (Žena, 18 let)

„Z počátku na kamarády a později na vedoucí, takže vlastně taky na kamarády. Pak to byly různé hry, hlavně ptačka a puťák.“ (Muž, 21 let)

„Na uvolněnou partu lidí a lidi konkrétně (- vedoucím se mohlo tykat a říkat jim věci, které bychom vychovatelům neřekli), na pravidelnost schůzek (- klid od vychovatelek); pocit jiného bezpečí a celková atmosféra; na něco nového (- nevěděli jsme, co se bude dít), tajuplnost.“ (Žena, 33 let)

Tabulka uvádí, kolik respondentů se v této dotazníkové položce zmínilo o dané kategorii (činnosti, lidi). Smíšené odpovědi jsou započítány v obou skupinách.

Tabulka 8: Nejvíce se těšili

	Muži	Zeny	Celkem
<i>Vedoucí, kamarádi</i>	4	6	10
<i>Činnosti, aktivity, akce</i>	8	7	15

10. Co tě naopak nebavilo?

K této otevřené otázce neuvedlo žádnou odpověď pět respondentů a dva další v odpovědi píší, že si nepamatují. Celkově tedy sedm dotázaných neodpovědělo.

Zde jsou uvedeny odpovědi ostatních respondentů:

„Nebavily mě nějaké nezajímavé hry a nové vedoucí.“ (Žena, 20 let)

„Brzké večerky.“ (Muž, 22 let)

„Když jsem se v tu dobu nudil nebo když nám vedoucí na táboře sebrali sladký nebo když mi nějaké jídlo nechutnalo.“ (Muž, 18 let)

„Nebavily mě olympiády, pak taky to, že když se vedoucím nechtělo nic dělat, říkali, ať si odpočineme; odjezdy domu.“ (Žena, 21 let)

„Asi nemám žádné speciální výhrady, teď si na nic nevzpomínám. Možná třeba na těch hromadnějších akcích mě nebavily asi někdy knížky spíše s klučíci tematikou, nebo hry, kde se bojovalo, ale to už je dávno a řekla by to asi skoro každá holka...“ (Žena, 21 let)

„Moc mě nebavily hry po městě, ptačky, apod.“ (Muž, 25 let)

„Zapisování kroniky po každé schůzce.“ (Žena, 33 let)

„Těžko říci. Samozřejmě, čím jsem byla starší, tak tím méně mě bavily hry, ale jinak nevím.“ (Žena, 22 let)

„Každoroční přípravy na puták (zkušební stavění stanu, zapalování lihového vaříče...).“ (Žena, 18 let)

„Nebavily mě některé táborové hry.“ (Muž, 21 let)

11. Na co konkrétně nejraději vzpomínáš?

Odpovědi na tuto otázku, která byla rovněž otevřená, se nedají lehko kategorizovat a jsou velmi podobné s odpověďmi, které respondenti uvádějí u otázky číslo 9 (- na co ses na „turistáku“ nejvíce těšil):

„Nejraději vzpomínám na tábory“ (Muž, 18 let)

„Vzpomínám na spoustu fajn lidiček, jak z řad vedoucích, tak i dětí, a na příjemnou atmosféru. Je to taková etapa života.“ (Žena, 22 let)

„To by bylo na delší povídání. Ale hodně rád vzpomínám na to, jak jsme s Ondrou Makovcem hrávali hry na motivy Dračího doupěte.“ (Muž, 25 let)

„Nejraději asi vzpomínám na setkávání s lidmi, které mi nebylo dáno vidat během roku.“ (Žena, 21 let)

„Viz výše (otázka č.9): hraní s kytarou, hraní her – táborové, atd., lyžování, hraní taktických her s Ondrou Makovcem (vedoucí), táboráky – jen pokud se hodně hrálo a zpívalo, večery s kamarády, na víkendovkách mě bavilo vymýšlení her pro vedoucí, vyrábění zajímavých věcí, např. masek, atd., ježdění na tandemech.“ (Žena, 21 let)

„Na táborové ohně, na večerkový rituál, na lidi, se kterými nejsem tak často v kontaktu...“ (Žena, 18 let)

„Legrační příhody při lyžování, konkrétně na některé karamboly, trapasy při ptačce nebo bloudění při putácích a je toho mnohem víc.“ (Muž, 21 let)

„Vzpomínám na svůj první tábor na Želivce, hrála se hra Bella a Sebastián. Měli jsme s sebou mít plyšového psa, přivezla jsem si pejška z Polska. Na krk se mu drátkem za odměnu připevňovaly kuličky za pochvalu. Pak vzpomínám na schůzky celkově (unikání ze skleníkové internátní sféry).“ (Žena, 33 let)

„Na společná posezení, ať už u táboráku, nebo kdekoli jinde, kde se zpívalo a hrálo.“ (Muž, 22 let)

„Na své dětství, zážitky a na některé vedoucí.“ (Žena, 20 let)

„Tábory, hraní Dračího doupěte po středách, procházky ze schůzky večerní Prahou domů.“ (Muž, 27 let)

„Na vedoucí.“ (Žena, 22 let)

„Na tábory.“ (Muž, 28 let)

„Na letní tábory.“ (Muž, 18 let)

„Nejraději vzpomínám na první vodu, tábor a podzimky s turistákem, kdy jsem se postupně seznámil s lidmi z turistáku a zjišťoval, jak to na takových akcích chodí.“ (Muž, 23 let)

„Nejvíce vzpomínám na bojovou hru na táboře v Jeseníku.“ (Muž, 19 let)

„Na tábory, ne seznámení s novými kamarády.“ (Žena, 20 let)

12. Máš pocit, že ses v Tyfloturistickém oddíle naučil něco, co by ti jinak chybělo?

Celkem jedenáct dotazovaných odpovídá na takto položenou otázku kladně. Protože se jednalo o položku polouzavřenou, zde jsou uvedena upřesnění respondentů:

„Vzhledem k tomu, že mě doma k ničemu nikdy nepustili, tak určitě něco ze sebeobsluhy. A myslím, že mi to dalo dost i v rámci prostorové orientace.“ (Žena, 22 let)

„Naučil jsem se samostatně orientovat, postarat se o sebe bez cizí pomoci. Praktické věci: ukrojit si chleba, zapálit oheň, postavit a zase sbalit stan nebo batoh, aniž bych půlku věcí poztrácel.“ (Muž, 25 let)

„Myslím, že turisták mě obohatil dost. Naučila jsem se zapalovat lihový vaříč, stavět stan, nějaké základy vaření jídel a hlavně umět se prosadit.“ (Žena, 21 let)

„Třeba věci ohledně táboření- stavění stanu, atd., samostatnosti, zvykání si od rodiny, hodně nových písniček...“ (Žena, 21 let)

„Některé úkony denní potřeby (např. zavazování tkaniček), dále rozdělávání ohně, eventuálně zapalování svíčky, svým způsobem i navázání komunikace s neznámými lidmi (viz ptačka).“ (Žena, 18 let)

„Možná, že bych se to naučila i jinde, ale pak pozdě: velmi tvrdou disciplínu (vše bylo jasně dané, když se něco řeklo, tak to platilo), zapalování (- asi by mě to naučili i doma, ale tím, že byl Pionýr, tak je to nenutilo mě to učit), samostatnost.“ (Žena, 33 let)

„Podle mě jsem se na turistáku, teda hlavně na táborech, naučil věci, jako je samostatný pohyb po městě, naučil jsem se např. zeptat se lidí ve městě na popis směru a podobně.“ (Muž, 22 let)

„Veškeré táborové dovednosti, zbavení ostychu zeptat se na cestu ve městě.“ (Muž, 27 let)

„Samostatnost.“ (Muž, 28 let)

„Lepší orientaci díky ptačkám, na táboře různé jiné dovednosti.“ (Muž, 19)

„Sebeobsluha, trochu i komunikativnost.“ (Muž, 18 let)

Čtyři dotazovaní uvádí, že se v Tyfloturistickém oddíle naučili věci, za které jsou rádi, ale nejsou pro ně tak důležité.

Dva respondenti se spíše nenaučili nic, co by jim jinak chybělo.

Tabulka 9: Osvojení nových dovedností

<i>Osvojení nových dovedností</i>	Muži	Ženy	Celkem
<i>Ano</i>	6	5	11
<i>Ano, ale není to důležité</i>	2	2	4
<i>Spíše ne</i>	1	1	2
<i>Ne</i>	0	0	0

13. Jakým aktivitám kromě Tyfloturistického oddílu ses v době základní školy věnoval ve volném čase?

V této položce byly respondentům dány možnosti. Dotazovaní mohli vybrat více odpovědí, dvě možnosti vyžadovaly upřesnění. První možnost (kroužky) volilo celkem čtrnáct respondentů. Z toho šest uvedlo jen tuto možnost, ostatní pak odpověď

kombinovali ještě s jinými variantami. Objevují se tři kombinace trávení volného času účastí na nějakém kroužku a tím, že dotazovaný trávil čas četbou, poslechem hudby nebo rádia. Jedna dotazovaná se navíc věnovala sportu, ale ne organizovaném v kroužku (atletika, plavání). Další kombinuje první možnost (kroužky), s dalšími možnostmi (- trávil čas s kamarády a četbou, poslechem hudby nebo rádia a prací na počítači). Tři respondenti trávili svůj volný čas, kromě účasti v kroužcích, ještě s kamarády a četbou, poslechem hudby nebo rádia. Poslední respondent mimo kroužků uvádí v odpovědi četbu a poslech, práci na počítači a další koníčky (radioamatérství, programování, elektronika, sport - showdown a lyže).

Kroužky nenavštěvovali vůbec tři respondenti. Jedna dotazovaná trávila svůj volný čas četbou, poslechem hudby nebo rádia, další respondent prací na počítači. Třetí z této skupiny věnoval svůj volný čas kamarádům, četbě a poslechu hudby nebo rádia a práci na počítači.

Kroužky, které respondenti vyjmenovali, jsem pro zajímavost roztřídila do několika kategorií a uvádím je zde:

- hudební kroužky – flétna, klavír, sborový zpěv, hudební nauka;
- rukodělné kroužky – keramika;
- jazykové kroužky – němčina;
- sportovní kroužky – horolezectví, goalball, plavání, atletika (v létě), lezení, tancování, jízda na tandemu;
- ostatní – dramatický kroužek, počítačový kroužek, skaut.

Tabulka 10: Volný čas v minulosti

<i>Volný čas v minulosti</i>	Muži	Ženy	Celkem
<i>Kroužky</i>	7	7	14
<i>Kamarádi</i>	3	2	5
<i>Četba, poslech</i>	5	4	9
<i>Počítač</i>	3	0	3
<i>Jiné</i>	1	1	2

14. Jaké akce jsi pravidelně absolvoval?

Devět respondentů odpovídá, že absolvovali akce jak s rodiči, tak i jinak (- většinou se jednalo o nějakou instituci, kroužek, apod.). Tři dotazovaní uvádí, že s rodiči nejedli nikam, a pět naopak absolvovalo pravidelně výjezdy pouze s rodiči.

Jedna dívka (21 let) říká: „*O víkendu jsme s rodiči nikam moc nejezdili, spíš v létě s babičkou a dědou do Jizerských hor, nebo k moři. V dětství jediná cesta, jak se někam dostat, byl asi opravdu ten turisták, proto jsem tak ráda někam vyjela.*“, jiná píše: „*Naštěstí moje matka není z těch, co by mě jako malou nechávala doma, at' si dělám, co chci, což je v dnešní době u některých nevidomých celkem normální.*“.

S rodiči dotazovaní absolvovali následující události:

- zdravotní pobyty u moře,
- dovolená u moře,
- turistika pro nevidomé na Libři (pořádá TJ Zora),
- výlety na kole,
- pěší výlety,
- zájezdy,
- koncerty, divadla,
- několikadenní výlet v campu,
- procházky,
- sjíždění řek,
- rybaření,
- dovolená na horách.

Akce s jinými organizacemi

- návštěva zahraničí se základní školou,
- horolezecký výcvik,
- počítačový tábor,
- sportovní akce se školou (- goalballové zápasy, sportovní hry pro zrakově postižené),
- běžkařské závody,
- showdownové turnaje,
- tábory jiných sdružení,
- víkendy na skalách,
- víkendy u koní,
- výlety s jinými oddíly (cyklistické, pěší, na lyžích, vodě),
- vystoupení se sborem nebo s kamarádem,
- školní výlety, školy v přírodě,

- výlety s kamarády.

Tabulka 11: Pravidelně absolvované akce

Pravidelně absolvované akce	Muži	Ženy	Celkem
<i>S rodiči</i>	2	3	5
<i>Jiné</i>	2	1	3
<i>S rodiči i jinak</i>	5	4	9

15. Jak jsi zpravidla trávil víkendy doma?

Tato dotazníková položka byla otevřená, objevilo se tedy mnoho různých odpovědí. Někteří dotazovaní odpovídali rozvinutými větami, jiní uvedli jen výčet. Zde nabízím seznam aktivit, které respondenti v dotazníku uvedli (- v případě, že se některá odpověď opakovala, vypisuji ji pouze jednou):

- na zahradě nebo v přírodě,
- práce na počítači,
- četba,
- poslech hudby,
- poslech rozhlasových her,
- procházky,
- hra na hudební nástroje,
- příprava do školy, učení,
- pomoc v domácnosti,
- sledování televize,
- koncerty, divadlo,
- koníčky,
- scházení se s přáteli,
- výlety s rodinou,
- na chalupě.

Jedna dotazovaná píše:

„Nejvíce času mi asi zabíralo čtení a hra na hudební nástroje, ale chybělo mi setkávání se s lidmi, protože v okolí stejně starých dětí, jako jsem bývala já, nebylo.“
(Žena, 21 let).

16. Jakým aktivitám se věnuješ v současnosti?

Respondenti jsou v trávení volného času velmi aktivní i v současnosti. Pouze jeden dotazovaný uvedl, že mu na žádné aktivity nezbývá čas. Jiný zase hodnotí, že má na vše méně času, než mívál. Jeden respondent odpovídá: „*Ted' už těch aktivit moc není, jsou to spíše jen akce s turistákem. A někdy něco i s TyfloCentrem, třeba nějaké soutěže.*“ (muž, 23 let). Další říká: „*Moc času není, škola má přece jen přednost.*“ (žena, 21 let).

Protože se jednalo o otevřenou otázku, bylo třeba uvedené odpovědi trochu roztřídit. Uvádím zde aktivity, které se v odpovědích objevily, roztřídné do skupin podle charakteru činnosti.

Pohybové aktivity:

- procházky s vodícím psem,
- cestování,
- jízda na kole,
- plavání,
- goalball,
- procházky, výlety,
- fotbal pro nevidomé,
- tanec,
- spinning,
- futsal,
- jízda na koni.

Rukodělné aktivity:

- navlékání korálků,
- keramika.

Ostatní:

- četba,
- poslech hudby,
- cizí jazyky,
- počítače,
- hra na hudební nástroj,
- duchovní přednášky,
- literární tvorba.

4.6. Závěr šetření

Jak jsem již uvedla na začátku této kapitoly, cílem mého výzkumu bylo především ověřit, nakolik jsou správné moje předpoklady. Vzhledem k počtu respondentů nelze tyto výsledky zobecňovat, ale myslím, že poskytují dostatečné údaje k tomu, aby si člověk mohl udělat představu o tom, jaké místo zaujímá Tyfloturistický oddíl v životě dítěte se zrakovým postižením.

Předpokládala jsem, že akce TTO můžou doplnit školní výuku o dovednosti, na které ve škole není čas. Tomuto předpokladu se přímo věnovala otázka číslo 12 (- „Máš pocit, že ses na turistáku naučil něco, co by ti jinak chybělo?“). Jedenáct respondentů, tzn. 65% z celkového počtu, je jednoznačně přesvědčeno o tom, že jim TTO dal příležitost učit se novým dovednostem. Dotazovaní konkrétně uvádí procvičení v sebeobsluze, samostatnosti a prostorové orientaci. V mezilidském kontaktu je to dovednosti zeptat na něco cizích lidí (souvisí se samostatností) a umět se prosadit. Neopomínají na tábornické dovednosti (zapalování lihového vaříče, stavění stanu, sbalení batohu). Objevují se ale i takové dovednosti, jakými je například vaření. Nejčastěji se vyskytuje narážka na samostatný pohyb a orientaci, na což je soustředěná největší pozornost na táborech.

Tento předpoklad se tedy potvrdil.

Dále jsem předpokládala, že se TTO významným způsobem podílí na naplňování psychických potřeb jedince, konkrétně potřeby sounáležitosti, jak ji definuje Vágnerová (2001). Je to potřeba někam patřit, být pozitivně přijímán, akceptován druhými. V neposlední řadě je to i potřeba přátelství.

Přímo se tomuto mému předpokladu věnuje otázka číslo 7 (- „Proč jsi na turisták chodil?“), kde jsem jako potvrzení předpokládala, že dotazování označí první možnost (- „kvůli kamarádům, kteří tam chodili“). Nepřímo se naplňování potřeby sounáležitosti dá vyvodit rovněž z odpovědí na otázku číslo 9 (- „Na co ses na turistáku nejvíc těšila?“).

Jedenáct respondentů uvádí přímo, že se akcí TTO účastnilo „kvůli kamarádům, kteří tam chodili“. K tomu můžeme přičíst odpovědi tří dotazovaných, kteří označili možnost „jiné“, ale upřesňují, že to bylo mimo jiné kvůli kamarádům (v jednom případě kvůli vedoucím). Můžeme tedy zhodnotit, že 82% z celkového počtu tento předpoklad potvrzuje.

I otázka číslo 9 potvrzuje, že kamarádi (případně vedoucí) byli pro děti na akcích Tyfloturistického oddílu velmi významní. 10 respondentů (tj. 59%) uvádí, že se na ně nejvíc těšili.

Dalším předpokladem bylo, že děti, které TTO navštěvují, bydlí na internátě školy pro zrakově postižené. Toto tvrzení měla potvrdit druhá položka dotazníku (- „Jakou ZŠ jsi navštěvoval?“). Pouze pět dotazovaných volí třetí možnost (- „Bydlel jsem na internátě v ZŠ pro žáky se zrakovým postižením), dva další tam bydleli později. Ze 17 respondentů na internátě bydlelo 7. Z celkového počtu je to 41%, tento předpoklad se tedy nepotvrdil.

Poslední předpoklad se týkal jiných aktivit volného času žáků se zrakovým postižením. Předpokládala jsem, že děti kromě TTO nemají jiné pohybové aktivity. Tento předpoklad se potvrdil, jak vyplývá z odpovědí na otázku číslo 13 (- „Jakým aktivitám kromě turistáku ses v době základní školy věnoval ve volném čase?“). Pouze 7 dotazovaných (4 muži a 3 ženy) uvedlo pohybové aktivity ve svém volném čase v době povinné školní docházky. 59% účastníků šetření se ve svém volném čase nevěnovalo pohybovým aktivitám.

Pro větší přehlednost jsem v tabulkách uvedla rozdělení na muže a ženy, aby byl patrný rozdíl v odpovědích mezi pohlavími.

Jsem ráda, že jsem mohla uskutečnit toto šetření. Z výsledků by se podle mého názoru mohlo vycházet i v dalších průzkumech. Myslím, že činnost Tyfloturistického oddílu má pro děti se zrakovým postižením význam. Oblasti aktivit volného času pro jedince se zrakovým postižením by se měla i nadále věnovat pozornost.

4.7. Diskuze

Ve svém šetření jsem si vědoma několika úskalí, kvůli kterým nelze výsledky zobecňovat. Nejzásadnějším problémem je podle mě relativně nízký počet respondentů. I když návratnost dotazníků byla vysoká, nebylo možné kontaktovat všechny, kterých by se šetření mohlo týkat. Kromě výchozích požadavků na respondenty (zrakové postižení a v minulosti účast na akcích Tyfloturistického oddílu) jsem musela brát v úvahu i jejich mentální způsobilost. Tak například jeden hoch nebyl vůbec schopen dotazník vyplnit ani s mou asistencí.

Ačkoliv je dotazník v daném šetření velmi vhodná metoda, myslím, že lepších výsledků bych dosáhla, kdybych se s dotazovanými osobně sešla a dotazník použila jako podklad pro řízený rozhovor.

Dalším problémem bylo zvolení otázek. I když jsem jejich výběr pečlivě zvažovala a konzultovala nejen s lidmi se zrakovým postižením, přesto se ukázala nepřesná formulace některých z nich. U třetí otázky bych získala další údaj, kdybych požadovala ještě věkové rozmezí školní docházky, protože děti se zrakovým postižením mívají často i více než jeden odklad. Dostala bych také informaci o tom, nakolik se období školní docházky shoduje s dobou účasti na aktivitách TTO.

Otázky 9 a 11 se zdánlivě ptají na stejnou věc, mohla jsem proto jednu vypustit a přeformulovat druhou. U otázky 10 se setkáváme s poměrně vysokým počtem respondentů, kteří ji nezodpověděli. Jen těžko se hodnotí, zda-li je to tím, že dotazované bavilo vše, nebo tím, že otázka byla položena jako otevřená položka. U otázky 15 jsem narazila na velkou variabilitu odpovědí, čemuž by se dalo zamezit nabídnutými možnostmi. U poslední otázky může hrát vliv už celková nechuť respondentů odpovídat.

I přes případné nedostatky přineslo šetření odpovědi na otázky, které jsem formulovala ve výzkumných předpokladech. Proto mohu subjektivně zhodnotit, že cíl práce byl splněn.

Závěr

V této práci jsem se pokusila představit činnost a historii Tyflosturistického oddílu, který působí v rámci školy Jaroslava Ježka. Oddíl navštěvují děti se zrakovým postižením. Minulost Tyflosturistického oddílu se datuje již od 50.let 20.stol. a jeho existence je pro děti velkým přínosem. Podařilo se mi sejít se lidmi, kteří pamatují dobu, kdy Pionýr (Tyflosturistický oddíl před rokem 1990) nebyl již pod správou vychovatelek, ale měli ho na starosti vedoucí z mimoškolního prostředí. Tímto způsobem jsem ucelila informace o Tyflosturistickém oddílu.

Práce poukázala na specifické potřeby žáků se zrakovým postižením, na význam vrstevnické skupiny v tomto věku a na to, že je třeba věnovat pozornost včleňování těchto dětí do širšího sociálního prostředí. Pohybové aktivity děti motivují k samostatnému pohybu a přináší jim nové zážitky.

Věnovala jsem se také možnostem trávení volného času dětí se zrakovým postižením. Z mé práce vyplynulo, že této oblasti se ve speciální pedagogice dosud věnovalo jen málo pozornosti. Šetření prokázalo, že činnost Tyflosturistického oddílu má pro děti se zrakovým postižením veliký užitek, ať už se jedná o naplňování psychických potřeb nebo získávání nových dovedností a procvičování orientace a samostatného pohybu.

Očekávám, že by práce mohla přinést podněty k dalšímu zkoumání trávení volného času dětí se specifickými vzdělávacími potřebami, protože tato oblast bývá často nedoceněna jak rodiči dětí, tak i speciálními pedagogy.

Činnost Tyflosturistického oddílu a jeho dlouhá historie by mohly být inspirací pro mladé speciální pedagogy. V neposlední řadě vyplývá z této práce, že činnost dobrovolníků v Občanském sdružení pro podporu Tyflosturistického oddílu při škole Jaroslava Ježka má smysl.

Literatura

- ALAN, J.: *Etapy života očima sociologie*. Praha: Panorama, 1989. ISBN 80-7038-044-6
- ČÁLEK, O.: *Výchova dospívající zrakově postižené mládeže k samostatnosti*. Praha: ÚV Svazu invalidů v ČSR, 1985.
- ČÁLEK, O.: *Vývoj osobnosti zrakově těžce postižených*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.
- ČÁP, J., DYTRYCH, Z.: *Utváření osobnosti v náročných životních situacích*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1969. Číslo publikace 84-0-113
- ČÁP, J.: *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3
- DAŠEK, Josef: *Volnočasové aktivity dospělých osob se zrakovým postižením*, vedoucí dipl.práce: Doc.PhDr. Lea Květoňová – Švecová, Ph.D.; UK Praha, pedagogická fakulta: katedra speciální pedagogiky. Obhájeno duben 2004
- FILIPCOVÁ, B.: *Člověk, práce, volný čas*. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1967.
- GÜTTNEROVÁ, D.: Koncepce sociálního učení – posílení sociálních a osobnostních kompetencí u žáků s těžkým zrakovým postižením. In: Vítková, M. (ed.): *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální* (str.283-291). Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9
- HAMADOVÁ, P., KVĚTOŇOVÁ, L., NOVÁKOVÁ, Z.: *Oftalmopedie*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-159-1
- HAMADOVÁ, P.: Specifika výuky zrakově postižených. In: VÍTKOVÁ, M. (ed.): *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální* (str.262-282). Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9
- HERMOCHOVÁ, S.: Malá skupina a kolektiv v teorii a praxi. In *Sociální psychologie*, kap.6, str.103-130. JANOUŠEK, J. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. Číslo publikace 14-683-88
- HOFBAUER, B.: *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927
- JERÁBEK, J.: *Oftalmologie pro pedagogy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.
- JESENSKÝ, J. a kol.: *Prolegomena systému tyflorehabilitace a metodiky tyflorehabilitačních výcviků*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. ISBN 978-80-86723-49-5
- JESENSKÝ, J.: *Z výzkumu rehabilitace později osleplých*. Praha: Svaz invalidů, 1977.

- KEBLOVÁ, A.: *Zrakově postižené dítě*. Praha: Septima, 2001. ISBN 80-7216-191-1
- KRUG, F.-K.: *Didaktik für den Unterricht mit sehbehinderten Schülern*. München: Ernst Reinhardt Verlag, 2001. ISBN 3-8252-8209-0
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-195-X
- LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z.: *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Avicenum, 1974. Číslo publikace 08-049-74
- LITVAK, A.G.: *Nástin psychologie nevidomých a slabozrakých*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. Číslo publikace 0-72-15/1
- MAJEWSKI, T.: *Psychologia niewidomych i niedowidzących*. Warszawa: Państwowe wydawnictwo naukowe, 1983. ISBN 83-01-04226-5
- MATĚJČEK, Z.: *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN, 1992. ISBN 80-04-25236-2
- MATĚJČEK, Z.: *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-24526-9
- MATĚJČEK, Z.: *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. Jimočany: II & II, 2001. ISBN 80-86022-92-7
- MATĚJČEK, Z.: *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1989. Číslo publikace 08-056-89
- MUŽÁKOVÁ, M.: *Klarova idea vzdělávání nevidomých dětí v českých zemích – 200 let soukromého ústavu pro slepé děti a na oči choré – hradčanského ústavu pro slepé*. Speciální pedagogika 1/2008, str.58-70. ISSN 1211-2720
- NESRSTOVÁ, M.: *O výchově dětí IV.díl. Několik rad rodičům při výchově zrakově postiženého dítěte*. Praha: Oddělení zdravotní výchovy ÚNZ NVP, 1987.
- NOP, L. a kol.: *Péče o děti s vadami zraku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1957. Publikace č. 74-3-08
- NOVOTNÁ, M., KREMLÍČKOVÁ, M.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha: SPN, 1997. ISBN 80-85937-60-3
- NOVÁKOVÁ, Z.: *Poznávací procesy zrakově postižených*. In: VÍTKOVÁ, M. (ed.): *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální* (str.87-94). Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9
- PIETRULEWICZ, B.: *Rozwój rozumowania przez analogię u dzieci niewidomych w wieku szkolnym*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1983. ISBN 83-04-01292-8
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8

- SMÝKAL, J.: *Tyflopedické kalendárium*. Brno: Bekros, 1995.
- SOLAROVÁ, S., ŠARBACH, Z.: *Dějiny nejstarší školy pro nevidomé v Čechách*. Radar, Společnost nevidomých a slabozrakých v ČR.
- SOVÁK, M.: *Nárys speciální pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. Číslo publikace 06-40-13/6
- ŠTRÉBLOVÁ, M.: *Poznáváme svět se zrakovým postižením. Úvod do tyflopédie*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E.Purkyně, 2002. ISBN 80-7044-448-7
- ŠVECOVÁ-KVĚTOŇOVÁ, L. (ed.): *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-063-8
- ROTTEROVÁ, B., ČÁP, J.: *Výchova aktivity mládeže ve volném čase*. Praha: Univerzita Karlova, 1976.
- ŘÍČAN, P., VÁGNEROVÁ, M. a kol.: *Dětská klinická psychologie*. Praha: Avicenum, 1991. ISBN 80-201-0131-4
- TEYSCHL, O., BRUNECKÝ, Z.: *Duševní vývoj a výchova dítěte*. Praha: Orbis, 1959.
- VÁGNEROVÁ, M., HADJ-MOUSSOVÁ, Z., ŠTECH, S.: *Psychologie handicapu*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-929-4
- VÁGNEROVÁ, M.: *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8
- VÁGNEROVÁ, M.: *Oftalmopsychologie dětského věku*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-053-X
- VÁGNEROVÁ, M.: *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Variabilita a patologie lidské psychiky. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-678-0
- VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum 1999. ISBN 80-7184-803-4
- VACHULOVÁ, J., VACHULE, R., HRADILKOVÁ, T., KADLEC, J., KADLECOVÁ, M., MOJŽÍŠEK, J., RICHTEROVÁ, M., SKLENIČKOVÁ, T.: *Hry pro těžce zrakově postižené děti*. Praha: ÚV SI v ČSR, 1987.
- VAŠEK, Š.: *Základy speciálnej pedagogiky*. Bratislava: Sapiencia, 2003. ISBN 80-968797-0-7
- VÁŽANSKÝ, M.: *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno: Masarykova univerzita, 1992. ISBN 80-210-0428-2
- VÁŽANSKÝ, M.: *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Print-Typia, 2001. ISBN 80-86384-00-4
- Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-311-3

VILLEY, P.: *Svět slepých*. Praha: Školní nakladatelství, 1940.

VÍTKOVÁ, M. (ed.): *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9

WALTHES, R.: *Einführung in die Blinden- und Sehbehindertenpädagogik*. München: Ernst Reinhardt Verlag, 2005. ISBN 3-497-01651-9

WIENER, P.: *Prostorová orientace a samostatný pohyb zrakově postižených*. Praha: Avicenum, Zdravotnické nakladatelství 1986.

200 let Školy Jaroslava Ježka. Almanach, 2007. Dostupné z
http://www.skolajj.cz/almanach/almanach_komplet.pdf (dne 25.3.10)

<http://www.helpnet.cz/zrakove-postizeni/kultura-sport-zajmova-cinnost> (dne 9.3.10)

<http://www.skolajj.cz/> (dne 9.3.10)

<http://videnohmatem.braillnet.cz/onas.html> (cit. 9.3.10)

<http://centrumpronevidome.cz/tabor/> (cit. 9.3.10)

<http://smsspchk.blogspot.com/2010/01/letni-tabor-pro-nevidome.html> (cit. 9.3.10)

<http://www.tvfloturistak.info/> (cit. 9.3.10)

<http://www.artevide.cz/o-nadaci.html> (cit. 11.3.10)

<http://www.icc-camp.info/> (cit. 11.3.10)

<http://smsspchk.blogspot.com/2010/01/mezinarodni-letni-pocitacovy-tabor.html> (cit. 11.3.10)

<http://www.tvfloturistak.info/pozvanky/stanovy.shtml> (cit. 25.3.10)

<http://www.volny.cz/jardapokorny/> (cit. 16.2.10)

Pořad o historii Pionýrské organizace na ZŠ pro nevidomé na Hradčanech 27.5.1984,
sestavila podle školních kronik (Školy Jaroslava Ježka) Jana Vachulová

Dopis rodičům hradčanských dětí ze dne 11.1.1990, archiv Jany Vachulové

Tábor nevidomých, film 1989, Bohuslavice

Přílohy

Plná verze dotazníku

Přepis setkání s pamětníky Pionýru

CD z tábora 2008 Jindřichovice pod Smrkem (vlastní archiv)

Dotazník k diplomové práci

I. Osobní data

1. Pohlaví:

2. Věk:

3. Jakou ZŠ jsi navštěvoval(a)?

- a) ZŠ v místě bydliště
- b) ZŠ v místě bydliště pro žáky se zrakovým postižením
- c) Bydlel jsem na internátě v ZŠ pro žáky se zrakovým postižením
- d) Jiné (uveďte)

II. Tyfloturistický oddíl

4. Kde a jak ses dozvěděl o turistáku?

- a) Turisták se scházel na naší škole, takže ve škole
- b) Od kamarádů, kteří do turistáku chodili, na jiné akci
- c) Jinde a jinak (uveďte)

5. Co se ti vybaví, když se řekne „turisták“?

- a) Pravidelné středeční schůzky
- b) Pořádání akcí jako letní tábor, Jarky atd.
- c) Nemám představu
- d) Další akce – uveďte:

6. Kolik ti bylo (časové rozmezí), když ses zúčastňoval(a) akcí TTO (tyfloturistického oddílu)?

7. Proč jsi na turisták chodil(a)? (Nebo proč ses akcí TTO zúčastňoval(a)?)

- a) Kvůli kamarádům, kteří tam chodili
- b) Bavily mě akce, které pořádali
- c) Přihlásili mě tam rodiče
- d) Jiné (uveďte)

8. Kterých akcí TTO ses zúčastňoval(a)?

- a) Středeční pravidelné schůzky
- b) Jarky
- c) Voda
- d) Letní tábor
- e) Podzimky
- f) Víkendové akce (uveďte)

9. Na co ses na turistáku nejvíce těšil(a)? (uveďte)

10. Co tě naopak nebavilo? (uveďte)

11. Na co konkrétně nejraději vzpomínáš? (uveďte)

12. Máš pocit, že ses na turistáku naučil(a) něco, co by ti jinak chybělo? (Případně co konkrétně?)

- a) Ano (uved'te konkrétně)
- b) Naučil jsem se věci, za které jsem rád, ale nejsou pro mě tak důležité
- c) Spíše ne
- d) Nic mi to nedalo, co by mi jinak chybělo

III. Volný čas obecně

13. Jakým aktivitám kromě turistáku ses v době základní školy věnoval(a) ve volném čase?
- a) Kroužkům (uved'te, jakým)
 - b) Trávil jsem čas s kamarády (např. na internátě)
 - c) Četbou, poslechem hudby nebo rádia
 - d) Prací na počítači (stahováním, chatováním, dopisováním,...)
 - e) Jinak (uved'te)
14. Jaké akce jsi pravidelně absolvoval(a)
- a) S rodiči (uved'te, např. dovolené, výlety,...)
 - b) Jiné akce (uved'te)
15. Jak jsi zpravidla trávil víkendy doma? (uved'te)
16. Jakým aktivitám se věnuješ v současnosti? Zbývá ti na nějaké čas? (uved'te)

Setkání s pamětníky Pionýru na hradčanské škole, 24.3.10.

Přítomní byli Robert a Jana Vachulovi, Jiří Mojžíšek, Michal Absolon.

Toto je přepis povídání, jak jej z nahrávky zaznamenali Alžběta a Pavol Jantovi. (Některé pasáže jsou zkráceny, protože se přímo netýkaly tématu).

M.A., J.V.

Tak ten úplný začátek asi Mojža (*Jiří Mojžíšek- nevidomý*), ten byl s Jirkou Kadlecem na úplným začátku.

J.M.

Kdybych byl rozvleklej, tak mě postrkujte... Já nesobecky začnu sebou. Kdysi jsem se dostal na nějakou besídku, která byla 13.listopadu ke dni nevidomých na Hradčanech, a byly tam nejrůznější výkony, děcka tam přednášely a hrály různou muziku a tak. A hrál tam jeden kluk z Hradčan, hrál tam na kytaru a hrál strašně. Já jsem se potom jen tak mimochodem ptal, kdo tohle kluka učí, a dozvěděl jsem se, kdo ho učí, a dověděl jsem se to, že se by chtěl tento rok hlásit na Deylák. A to mě vyděsilo, protože já jsem měl hotový Deylák právě s kytarou. A tak jsem nabídl tenkrát ředitelce, byla to nějaká paní Štamberská, ptal jsem se, jestli by měla něco proti, kdybych Jirkovi o té kytarě něco povídal a tak. Že by to možná bylo pro něho užitečný, neměla ani nic proti, říkala jenom že je jí líto, ale že mě nemůže nijakým způsobem platit, tak sem říkal, to nevadí.

Tak jsem začal chodit vlastně za Jirkou a učil ho trochu na tu kytaru a samozřejmě potom skončila hodina a jsme se ještě trochu zakecali a začali se tam objevovat jeho kamarádi a nakonec se tedy na ten Deylák dostal, to není podstatné, podstatné je, že na konci školního roku měli kratičkou besídku, na kterou jsem byl pozvaný.

No, tak jsem tam kecali s děckama, že jo, tak, jak to na takových besídkách bývá, a já jsem zjistil, že mě zná strašná spousta dětí. Mnohem více dětí znalo mě, než já je a ptaly se, jestli budu příští rok chodit zas...já jsem říkal asi ne, vždyť Jirka už odchází a tak... a cítil jsem z nich, že jsou z toho špatní. A tak jsem začal uvažovat, jestli by s tím nešlo něco dělat, a pak jsem v práci potkal Jirku Kadlece a od něho jsem se dozvěděl, že...

J.V.

Řekni, kdo to byl ale...

J.M.

Jasně. Byl...študoval elektro a potom už byl teda v zaměstnání a říkal mi svůj příchod na Hradčany, od něho jsem se dověděl, že chodí na Hradčany. Já jsem to netušil předtím. A říkal, že jednou takhle šel tím podloubím hradčanským a kouknul na tu ceduli, tak jako Škola pro nevidomý, a říkal si, tak tady bych chtěl dělat. No, a zazvonil a zeptal se, jestli by tam nechtěli nějakou práci. Tak oni ho zaměstnali na nějaké hodiny jako člověka, který tam uklízel, časem tam dělal jako údržbář, ještě při studiu samozřejmě, a mezitím si začal povídat i s těma děckama, který tam byly.

No a v téhle době jsme se už potkali a říkal, hele, jedem v létě na tábor s hradčanskýma děckama, nechceš jet s námi? Já sem říkal, a tak jo. To byl vlastně první hradčanský tábor s Pionýrem hradčanským a s touhle skupinou, která tam potom...

Protože předtím Pionýr dělaly buď vychovatelky nebo vojáci z Hradní stráže. Takže tohle byl první tábor, od kterého se to začalo rozvíjet trošičku jinak. Měli jsme pravidelný schůzky, bylo to rozdělený, pokud se nepletu holky, kluci, mladší, starší, a dělalo se

všecko možný na těch schůzkách. Většinou se vycházelo z toho, co uměl nebo co bavilo toho vedoucího. A k tomu jako přídavek, nebo jak to mám říkat, se dělaly věci, který uznali ty vedoucí za užitečné pro ty děti.

To znamená, já nevím, plácnu, dělali jsme s děckama- lepili jsme modely letadýlek, to znamená - nakoupilo se několik stavebnic nějakých větroňů, takový ty plastový modely, ne skutečně litací, a teď jsme vymysleli, jak by to šlo lepit...a lepili jsme skutečně půl roku modýlek, který by běžně dítě mělo slepený za večer, jo, lepili jsme to a řekl bych, že většina opravdu ten model slepila. Samozřejmě u téhle rukodělné práce se semlelo neskutečných věcí, o všem možným se povídalo...

Nebo jeden rok jsem vždycky sebral vrtačku a nářadí do batohu, přinesl na Hradčany a tam jsme dělali nějaký hry, nějaký hlavolamy jsme vyráběli a takovýhle věci. A nebo jsem tam přinesl luk a na zahradě jsme stříleli z luku.

Opravdu, většinou se vycházelo z toho, co zajímalo ty vedoucí. Jirka Kadlec s klukama ještě předtím zkoušel nějaké letování dělat a že si stavěli vysílačky, potom z toho byl snad nějaký trochu průšvih, že byli nedaleko Hradu a tenkrát vysílačky, to bylo naprosto zakázaný. A oni si s klučičiho internátu na holčiči bezdrátově vysílali a takovýhle věci. Byly to takovýhle časy v těch začátcích.

Samozřejmě, když se vymyslelo, že se půjde na nějakou výstavu zajímavou, nebo na něco, tak jako přidružená výroba se trochu dohlídlo na to, aby uměli trochu s tou holí chodit, a když se jde v té skupině, tak aby se nemuseli všichni tvrdě držet, ale aby dokázali sluchem sledovat ty ostatní, a když se šlo, tak se u toho zase povídalo...takže lehce se kontrolovala ta technika hole, aby se člověk někde nerozmáchl...

Ale tyhle ty jakoby tyflotechnické nebo speciálně-slepecké dovednosti se příliš nerozvíjely. Ty šly právě jenom jako přidružená výroba a nebylo to přesně pro tohle zaměřený, ale hlavně, aby se ty děcka naučily dělat všecko. To znamená od lepení po uklizení v té třídě po sobě.

J.V.

Ale já jsem si taky vzpomněla, my jsme tam začali chodit tak nějak na začátku toho roku 1979...

...bylo to takhle, já jsem tam začal chodit rok před prvníma Žloutkovicema. V tom školním roce, který byl před prvníma Žloutkovicema. A to jsem tam chodil, protože jsem učil toho Jirku.

J.V.

Jo, a první Žloutkovice právě byly asi ten rok, co se hrála ta táborová hra o Robinsonovi. Já to tady hledám...ten přesný rok. Ale já jsem prostě ten rok nastoupila do školy na specku a tam, to si pamatuju doteď- tam běžel po chodbě nějaký člověk ze Socialistického svazu mládeže a vykřikoval, že kdyby byl někdo, kdo by měl zájem vést oddíl nevidomých dětí na Hradčanech, tak že jsou údaje na nástěnce. Tak my jsme se teda s jednou spolužačkou Maruškou Novákovou šly kouknout a přihlásily jsme se. (Pozn. JV: bylo to až na podzim v roce 1979.)

A já jsem říkala, že nevím vůbec, co s nevidomýma dětma dělat. To bylo právě na podzim a říkala jsem si, že jim můžu akorát tak číst pohádku nebo něco takového. ...já jsem měla tu svojí oblíbenou pohádku, která se jmenovala Červený kvíteček a byla to nějaká ruská pohádka tak jsem si říkala, vezmu si to sebou a budu jim číst pohádku. A teď si přesně pamatuju, jak jsem tam zazvonila a otevřel mi Petr Brožek, tehdy žák mateřské školy, a skočil mi okamžitě kolem krku. Pro mě to bylo úplně neskutečný – první setkání s nevidomým dítětem byl prostě Péťa Brožek, který byl žhavý jakéhokoli lidského

kontaktu. To byl tehdy žák zvláštní školy, ale tehdy tam byly děti zvláštní školy jako jsou dnes děti běžné školy.

No a odvedli mě, tehdy to bylo předsálí, co byla ta schůzka, jak je ta místnost před sálem, a byli to nějakí třetíáci, čtvrtáci. A teď já jsem si tam sedla, jich bylo asi dvanáct nebo kolik a teď jsem začala. Představila jsem se jim nějak a začala jsem číst tu pohádku. Přišlo mi blbý už ten název Červený kvítek. Jsem si říkala- jo červený, oni nevědí, co je to červený, tak jsem to vynechala, a takhle jsem vynechávala spoustu slov - a jak říkám, děti ztratily trpělivost a pohádka ztratila smysl.

Myslím si, že ne sice na té úplně první schůzce, ale že mi fakt došlo, že tudy cesta nevede. Zjistili jsme, že tam ještě nějaký lidi jsou a že jsem vlastně mluvila o tom, že by to měl být ten běžný život. Akorát že když jsme dělali tu školu, tak jsme pak začali trochu postupně nasazovat víc ty tyflo dovednosti a bylo tam pak té prostorové orientace víc než třeba dělali Mojža s Jirkou, který byli technici. No a pak tam přišli ještě sportovci, ale to teprve časem.

Takže vlastně na tom našem prvním společném táboře, teď přesně nevím, který to byl rok, ale myslím, že buď 79 nebo 80 (pozn. JV – 1980), takže tam vlastně dělaly děti hodně jako že řezaly pilou, stavěly si chýši z větví a takové ty prostě běžné věci....

J.M.

Já přemýšlím, jestli to bylo už tenkrát, jsme našli prostě, jo bylo to, tam byly chýše, tam jsme našli prostě, lesem jsme se courali a jako tyflo dovednost, která se běžně neučí, tak když jde vícero lidí, který nekoukají, lesem, tak jdou za sebou, že ano, aby mohl člověk sledovat toho, kdo jde před ním, a tak jsme hodně chodili tímhle husím pochodem a vím, že jsme tam tehdy našli starý rezivý ocelový lano, tak jsme ho napnuli mezi dva stromy, který byly od sebe, a zkoušeli jsme po něm chodit. My jsme s Jirkou měli právě ty nejstarší kluky, zkoušeli jsme po tom chodit, ale samozřejmě to nešlo. Takže potom se řešily takové věci, že jeden šel po laně a držel se za ruku toho, který šel po zemi nebo měl jenom tyč, kterou se mohl jen opírat o zem, nicméně to lano, když se rozkmitá, tak je to i tak velice špatný. A Jirka tam měl vzduchovku a zkoušeli jsme střílet na nějaký...

J.V.

..plechovky..

J.M.

..ne, na nějakou desku a samozřejmě byl problém, jak ji ozvučit a tak jsme vymysleli to, že ta deska byla na stromě přidělaná a Jirka vždycky vzal šišku, hodil ji do toho prkna a ono to zadunělo a člověk z té vzduchovky se pokoušel trefit to prkno. A vím, že jeden kluk tam měl strach držet tu vzduchovku jednak za pažbu a jednak za hlaveň, protože nebylo mu jasné, kudy lítá ten náboj. Tak jsme mu to museli vysvětlit. Takže se dělali věci, který se slepeckýma věcmi příliš společného neměly.

J.V.

No a ono to vlastně bylo tak, že tou dobou jsme byli jen takový „čičmudnové“ v tom oddíle, a tu hlavní vedoucí té pionýrské skupiny dělala ta vychovatelka. Ale potom, po nějaké době jsme tam natáhli těch studentů víc a tak, a došlo k tomu, že jsme si to vlastně převzali sami a začalo to být záležitost jen lidí zvenčí, což byla opravdu novinka. To bylo někdy kolem roku 81 nebo 82, nebo tak nějak.

J.M.

To už na tom prvním táboře vlastně vychovatelé nebyli.

J.V.

To vlastně ještě tehdy ta vychovatelka zaštiťovala celou tu skupinu. No a my jsme tam začali tahat teda lidi ze specky, ale i lidi od jinud, s tím, že se tam kmitnul třeba Martin Mejstřík tehdy z pedagogické fakulty, ten byl pak populární kolem revoluce a teď je snad senátorem. Tak to si pamatuju, že tam tenkrát taky byl. Spousta lidí se tam objevila a to si myslím, že byl tehdy velký politický problém. Že se tam začali objevovat teda nejen lidé ze specky, ale i lidé z našich přátelských okruhů, potažmo lidí z kruhů křesťanských, neříkám teda katolických, protože tam chodil třeba David, což byl syn evangelického faráře...

J.M.

...A on ten farář byl i nějak trošku činný proti režimu, takže jakmile tam byli takovýhle lidi, tak to bylo sledovaný.

J.V.

O politickém problému děti moc nevěděly. To šlo mimo ně a my jsme ani nechtěli je do toho nějak zapojovat. Za prvé to nešlo, byly malé, a za druhé my jsme se snažili v tom tak nějak bruslit, aby se vlk nažral a koza zůstala celá. Takže ve svých papírech mám dokumenty, kde jsme se snažili, aby to teda neprovokovalo, aby některý z těch prošvihnutých věřících nebyl hlavním vedoucím té pionýrské skupiny. Takže jsme navrhovali Jirku Mojžíška a psali jsme, že žije spořádaným životem socialistického občana - a přesto to neprošlo, protože jim bylo jasné, že je to v zásadě úplně jedno, kdo to je.

Hodně je vyprovokovalo to jméno Rejchrt, to si pamatuju, že tehdy si mě paní ředitelka pozvala na kobereček a ptala se mě na to, jestli je někdo syn faráře, a já jí odpovídkou otázkou, že jsem si myslela, že faráři se nežení, a ona mi pak začala vysvětlovat rozdíl mezi katolickým a evangelickým knězem, což mě pobavilo, že ona mně to vysvětluje... a možná, že jsem hodně skočila až do prostředku problému, no.

M.A.

No já to doplním, že tam nedocházelo jen k tomu, že jsme nebyli vedeni k těmhle věcem. My jsme se naopak tomu vyhýbali, že ano, protože to by byl konec okamžitéj a vůbec to nebyly naše ambice, abychom je seznamovali s vírou nebo natož s nějakou politikou, to vůbec. Ale v té době stačilo strašně málo, protože třeba pozdvižení ve škole vyvolala nějaká fotka z výletu, kde se prostě navštívil kostel a děti tam osahávaly oltář. Poprvé v životě viděly, co je to ten oltář. Na výletě se běžný turista jde podívat na kostel jako kulturní historickou památku, tak jsme je tam vzali taky a domluvili jsme, že si mohou osahat oltář, aby získaly představu, co to je za objekt. No a pak se to někde objevilo ve škole a bylo z toho hrozný pozdvižení, že zatahujeme ty děti do kostelů a já nevím, co všechno prý s nimi děláme. Přitom to bylo úplně nevinný z naší strany. Takže v té době stačilo hrozný málo, když někdo chtěl proti někomu něco mít, tak se dalo použít hrozný málo.

J.V.

No a oni právě takové věci - do toho nahlídlí a měli možnost si zjistit, kdo je kdo, a pak se vidělo, že sem chodila třeba Olinka Hochmanová, která byla manželkou kněze, tak to byl další problém a ta pak odešla, protože byla pod obrovským tlakem a žila vyloženě v disidentských kruzích, tak byla mnohým méně než my ochotná v tom manévrovat.

Viděla, že je to opravdu neudržitelné. Myslím si, že to vyvrcholilo na začátku léta roku 87...

J.M.

...Tam byly nějaké změny ředitelů. Já tam přišel za paní Štamberské, potom to přebírala paní Kopáčková a posléze paní Neckářová. Možná k dokreslení, tak co jsem slyšel, tak paní Neckářová původně dělala ve škole pro neslyšící a potom dostala tohle místo ředitelky více méně jako politický úkol. Strašně tam nechtěla. Dostala to ale jako úkol, no tak šla.

J.V.

S tou to bylo asi nejkomplikovanější.

J.M.

Tak! Jako další politický úkol dostala vymést tu pionýrskou organizaci, která tam byla.

J.V.

Ono to v tehdejší době s tou pionýrskou organizací bylo tak, že ty jednotlivé pionýrské skupiny fungovaly pod obvodní radou pionýrské organizace. Takže byla obvodní rada Prahy I a ty pionýrské skupiny, to byly vyloženě opravdu jako skupiny, které měly třeba 500 dětí nebo tak. To byly velké školy, kde všechny děti chodily od jiskřiček až do deváté třídy do pionýra. U nás, my jsme byli takový legrační, protože my jsme tam měli opravdu vždycky tak kolem 30 dětí. Zase na druhou stranu jsme měli ale vedoucí, v podstatě vlastně strašně moc, protože jsme jich potřebovali na některé akce až třeba jedna ku jedné, no ale oni nás tam brali svým způsobem jako každou jinou pionýrskou skupinu a ten, kdo byl ochoten dělat toho skupinového vedoucího, se musel trochu jako, jak bych to řekla, nárazník musel trochu být..

Takže když jsem to třeba byla já, tak si pamatuju, že jsem chodila na tu obvodní radu, tak jsme se vždycky snažili všude dávat najevo, že ti nevidomý mohou všechno, ale nějakým jiným způsobem. Když po nás ale chtěli, abychom se účastnili soutěže o partyzánský samopal, kde hlavní bylo sborka a rozborka zbraně, tak tam jsem říkala, že nemohou dělat sborku a rozborku zbraně. Bylo to takové manévrování pořád mezi tím...

J.M.

Kluky by to bavilo, to jsem si jistěj.

J.V.

Takže jak říká Michal, my jsme opravdu neměli za účel tam působit jako nějakí misionáři nebo děti seznamovat s vírou. My jsme pouze chtěli, aby to fungovalo v nějakém duchu jako pozitivním a pravdivým. A my jsme měli takový oddílový zákon, který se možná úplně nekryl s tehdejší pionýrským...

Náš zákon: Mluv pravdu, nebuď lhostejný, chraň spravedlnost, přírodu a slabšího, dávej první, ber poslední a bojuj se sebou a odpouštěj druhým. To bylo převzatý z jednoho turistického oddílu...

M.A.

Z jednoho katolického. Možná, že to do těchto detailů měli prozkoumaný, tak...

J.V.

Tenhle zákon dal dohromady Jirka Zajíc, který se stal poměrně vysokým funkcionářem skautů v České republice. Ale taky to bylo dělané tak, že to není apriori ideové, ale jako takové obecně lidské. A hrozně dobře to fungovalo. Další takovou obecně lidskou tradicí byla třeba večerka, ta se tam myslím udržela doteďka, která je prostě – kdo v tom chce vidět modlitbu, tak v tom vidí modlitbu, kdo v tom chce vidět jen obyčejný přání na dobrou noc, tak to funguje taky. Takže to ... v tom nebylo nic víc.

M.A.

Když chtěli něco najít, tak našli.

J.V.

A je pravda, na druhou stranu, že těch dětí, že konvertitů z nich pár vzniklo. Že teda pár dětí nakonec našlo tímhle cestu k církvi. Ale je pravda, že když jsem o tom debatovala, nebo jsem se o tom zprostředkovaně dozvěděla, s paní ředitelkou, tak ředitelka řekla, že děti k těm vedoucím získávají pozitivní vztah a kdyby se jednou dozvěděly, že vedoucí jsou věřící, tak by mohly získat i pozitivní vztah k té víře. Což se teda pravděpodobně v několika případech stalo, ale nevím, jestli je to opravdu tak jednoduché, jak si paní ředitelka myslela.

M.A.

Tak svým způsobem to tak je, že za ty roky na to některé děti přišly.

A.J.

K té večerce, ta byla už na prvním táboře, nebo jak se tam dostala?

J.V.

No, to kdybych já věděla.

J.M.

Já vím, že tam byl pokus ještě o jinou večerku, ale ta nebyla natolik čistá. Takže to nešlo a potom ji, mám pocit, Jirka (Kadlec) odněkud přinesl a dodneška nevím, jak je rytmicky členěná, protože jsem se to učil od Jirky, který ten rytmus příliš neměl. Dotáhli jsme nějak melodii, tu jsme domysleli, aby byla logická, ale ten rytmus příliš nešel. A tak se zpívá dodneška.

J.V.

Je to možná úkol pro mě, že se ho můžu zkusit zeptat, jestli si ještě pamatuje. Ale teď to bylo asi opravdu nejzajímavější v tom roce 87, kdy já tady mám k tomu nějaké dopisy a papíry. My jsme sice byli ta pionýrská skupina a škola nám zprostředkovávala i tábořiště na Želivce, které patřilo podniku školy, kdy se škola sdružila s jedním výrobním družstvem nevidomých, a to tábořiště chatičkové nám půjčovala. A na začátku prázdnin roku 87 jsme měli zase opět jet, tak na začátku roku se zjistilo, že Pionýrská rada Prahy I nám ten tábor nějak nechce schválit a formálně to zdůvodňovali tím, že jsme neodevzdali všechny materiály. Možná to bylo tak, že škola nám nedala všechny ty materiály o tom objektu nebo tak nějak. Ale došlo k tomu, že jsme už vlastně měli přihlášené děti a už jsme měli vymyšlený program a tak a najednou jsme neměli tábořiště.

M.A.

Já mám pocit, že nás vyšplouchli mnohem těsněji před konáním toho tábora.

J.V.

No, přímo v červenci. Tábor měl být na přelomu července a srpna.

M.A.

Takhle to bylo na těсно, asi čtrnáct dní předem, když už jsme měli všechno domluvený.

J.V.

Tady je ten dopis, který psala paní Mojžovi, že já jsem někde na dovolený, že prý jsme neměli všechno, co jsme měli mít.

M.A.

Takže to byla taková sabotáž.

J.M.

Jestliže to byl stranický úkol, tak bylo nutné s tím něco dělat.

J.V.

No a tak jsme přemýšleli, co s tím. Měli jsme přihlášených přibližně 25 dětí a rodiče s tím počítali a děti se na to těšily, no a pak se do toho vložil Mojža se svou ženou a vymysleli v podstatě takový geniální tah. Mám tady žádost, která byla adresovaná Ústřednímu výboru Svazu invalidů v ČSSR, a byla to žádost o převzetí pionýrského tábora pro nevidomé. No a to bys možná mohl říct, co se stalo, když jsme to měli potvrzený, oni nás převzali, a oni pak přijeli.

M.A.

Oni pak přijeli přímo až na to tábořiště, ta kontrola z PO SSM.

J.M.

Pamatuju si, že tam přišli, nikomu nic neřekli a začali chodit po táboře, koukat do chatiček a tak. A potom jsme se nějak slezli v té jídelně nebo v kuchyni a nám začali vytýkat, že na tábořišti je to a to a že by to tam být nemělo a potom, že je to nepovolený tábor, a já jsem nakonec vypěnil a říkal jsem, že jestli se přišli podívat, jak to tady funguje, tak že je rádi vidíme, ale jestli přijeli z moci úřední, tak že to není tábor, který běží pod nimi, a že tady nemají co dělat.

M.A.

Což byla pravda.

J.M.

Tenkrát jsem skutečně vypěnil, že jsem na ně teda řval.

J.V.

A já jsem tehdy byla strašně ráda, že to zařizovali Jirka a Mirka, protože já bych s nimi tehdy snad vůbec nebyla schopná jednat. Takže jsem se toho nemusela v tu chvíli zúčastnit. A máme tady krásný dopis z toho samého roku od jedné maminky jednoho z těch dětí. My jsme totiž museli obeslat všechny rodiče s tím, jestli souhlasí, aby jejich dítě jelo na tábor, který sice je úplně stejný, ale pořádaný pod jinou organizací.. Mám pocit, že přijeli všichni.

J.M.

Tadleta maminka přišla jednou za Janou a říkala: „Já vám hrozně děkuju, že se s těma fakanama tak serete.“

M.A.

Mám pocit, že to říkala někde u autobusu, když jsme se vrátili z jednoho tábora v tom Karlině na náměstí.

J.V.

Musím říci, že to pro mě byla asi největší pochvala.

M.A.

Já bych se možná trochu vrátil a navázal na to, co říkal Mojža. Dělal se to, co kdo z nás uměl, a já jsem měl třeba hlavně taky nějaký vybavení, jo. Já jsem se k tomu dostal přes lezení, protože kamarád, nevím, od kdy tam David (Černohorský) pracoval, chvíli přede mnou, tak tam prostě docházel. Předtím si dělal kurz orientace pro dospělé lidi, ale nevydržel to moc dlouho dělat, protože mají poměrně dost problémů, když přijdou o zrak jako dospělí. Nějakou dobu to zvládal dělat, ale pak ho to vyčerpalo. No a tak přešel k dětem a pracoval v té pionýrské skupině. A pozval mě na tábor, abych přijel na dva dny, že jsou tam nějaké skály a že chtějí s dětmi lézt po skalách.

Bylo to založený na tom, co dnes si už nikdo, kdo nezažil minulý režim jako dospělý, nedokáže představit. Například horolezecké vybavení se v podstatě nedalo sehnat. Shánělo se to všelijak po známých. V domě sportu dostali třikrát ročně lana a ta byla do dvou dnů vyprodána. Takže zajistit takovouhle činnost pro děti znamenalo sehnat nějakého známého nebo kamaráda, který ty věci má, je schopen to přivést a zabezpečit to materiálem, který se jinak koupit nedal. Druhá věc byla, že ta skupina neměla moc peněz. Dneska to běží přes dotace a když člověk vidí vybavení některých skautů a tak, tak docela v tom peníze jsou.

Takže já jsem se k tomu dostal právě takhle, že jsem tam byl pozvaný na dva dny, že se tam zkusí to lezení po skalách s těma dětma. Takže bylo to na té bázi, co kdo uměl nebo mohl zprostředkovat a zařídit. Tenhle kamarád, který mě k tomu přivedl, tak jeho sestra jezdila na koni ještě s nějakou kamarádkou, která měla dalšího koně ustájenýho někde za Prahou, takže zase přes ně se jelo na víkend a jezdilo se na koni.. Tahle rodina tam měla barák neobývaný, takže se tam dalo přespát. Skoro všechno bylo na hodně amatérské bázi a vycházelo to z nadšení lidí, že dali k dispozici svůj barák a své věci, které se na to použily, a skoro to ani nešlo jinak dělat, nebo většina těch věcí nešla jinak dělat. Takže takhle jsem k tomu přišel já.

A pak ten následující tábor, o kterém už byla řeč, že byl čtrnáct dní jako zrušený a řešilo se náhradní místo, tak to byl můj první tábor, kde jsem byl celou dobu. Vlastně jsem přišel v době, kdy už to bylo takový rozjetý, celej ten oddíl nebo ta práce s těma dětma. No a začínaly naopak tyhle problémy se soudružkou ředitelkou.

J.M.

Když jsme říkali to nadšení a tak, řekl bych, že k dokreslení by mohlo fungovat i to, že vím, že na nějakém táboře vedoucí dopláceli na jídlo. Samozřejmě neměli za to žádné odměny. Takže si člověk zaplatil nějaké peníze, aby mohl být na táboře jako vedoucí. Vycházelo se opravdu z takového toho nadšení vedoucích a následně dětí taky.

M.A.

Když se dělal výlet na kole, tak se sháněly dvojkola po půl republiky, protože moc jich taky nebylo mezi lidmi. Musely se dostat do Prahy z různých koutů a pak se jelo na víkendový výlet a pak se to zase vracelo, takže co kdo měl známé a mohl něco půjčit, tak se to takhle poshánělo.

J.M.

Poprvé jsme se k lezení dostali přes jednoho mého známého, který lezl a zkoušeli jsme prvně lézt. Já už jsem měl informace od Pavla Veselého. Já už jsem s ním lezl, učil mě, jak vázat lidi a takové ty věci, a potom jsme s ním byli i na několika akcích tady v Praze, vlastně. S člověkem, který s touhle organizací neměl nic společného, jenom jako známý, no. Občas jsou takové hezké reakce, třeba jsme tam měli jednoho doktora očního (pozn. JV: na Želivku za námi přijel oftalmolog MUDr. Jeřábek) a přišla řeč na to, že budeme zkoušet lukostřelbu, a on říkal, že lukostřelba s dětma - to je strašně nebezpečné, ale pak se zarazil a řekl, tady už vlastně ne.

M.A.

Pak vlastně ty problémy s ředitelkou Neckářovou vedly k tomu, že se to pak dělalo pod Moravou, ty tábory.

J.V.

Na to já si pamatuju, to bylo docela důležitý. To bylo tak, že my jsme jeli, právě že jsme měli kontakty na ten Svaz invalidů, tam jsme přednášeli s Robertem vedoucím, protože táborových vedoucích Svazu invalidů bylo docela hodně..., tak měli takový svůj systém školení. No a my jsme tam přišli jako vyučující a vyprávěli jsme právě o tom, jak s těma dětma děláme ty sebeobslužný a každodenní činnosti, jak to je součástí toho tábora a tak. Nějak jsme se zmínili, že to asi končí, protože ty tábory z různých důvodů dál nebudou (Pozn. JV: bylo to na jaře 1988.). No a když skončila ta přednáška, tak za námi přišla paní z Olomouce (Pozn. JV – paní Dagmar Dvorská), která byla členkou Svazu invalidů, nějaké té komise, a řekla, že má nevidomého syna a že chce, aby na takové tábory jel, a co pro to může udělat. A ještě říkala, že tomu synovi padá zubní pasta z kartáčku vždycky. Tak jsem jí poradila, ať si ji nedává na kartáček, aby tam byla položená, jak se to učí běžně děti, ale ať si ji namáčkne mezi ty štětiny. A ono ji to hrozně nadechlo, jak jsme tvořiví. Tak říkala, že chce, aby takový tábor byl a aby na něj její syn jel. Tak jsem jí říkala, aby nám sehnala tábořiště. A ona to udělala a začali jsme jezdit do Bohuslavic. (Pozn. JV: až od roku 1989, předtím ještě jeden rok byl tábor v internátě ZvS v Jeseníku.). Pamatuji si taky, že náš kamarád David měl jakousi protekci, že si mohl vybrat, kam půjde na vojnu...

M.A.

David, ten kamarád, co mě k tomu dovedl, o kterém jsem mluvil a nejmenoval jsem ho. Protože jsme spolu chodili na vysoké škole do jednoho kruhu, tak jsme společně narukovali na jedno místo a po měsíci po tom přijímači jsme se měli rozdělit po všech možných kasárnách po republice. My jsme s Davidem chtěli zůstat spolu a vlastně my jsme narukovali do Olomouce, patřilo to pod brněnskou posádku a my jsme si s Davidem řekli, že by bylo fajn tam zůstat, protože v Brně je další škola pro nevidomé. A tam nic takového nebylo, žádný oddíl, tak že tam s tím začneme. A taky jsme jako kamarádi chtěli zůstat spolu. Tak jsme začali vymýšlet, jak si to zařídit. A ta protekce, o které jsi začala mluvit, to bylo taky z tyfloturistického oddílu, protože to nám zařizovala ta holka, ta východňárka, ta Rusínka, nepamatuji si její jméno (Pozn. JV: Maruška Bakešová,

pomáhala nám v kuchyni). Byla to holka, co byla původem Rusínka z úplného východního konce republiky a ta nám říkala, že až bude mít syna a ten půjde na vojnu, tak že bude mít vše zařízeno, protože Rusíni jsou utiskováni už několik desítek let a mají všechno ošéfovaný.

My jsme si na ni s Davidem vzpomněli, jak nám to říkala. Tak jsme jí napsali dopis, že bychom chtěli zůstat v tom Brně, a ona to opravdu přes generální štáb zařídila. A protože jsme nevěděli, jestli to fakt klapne, tak jsem si ještě vzpomněl na jednoho kamaráda z Moravy, který byl na vojně na té samé posádce pár let před tím, a on si tam vyrobil pozici tím, že nějakému kapitánovi, co rozhodoval o dislokaci vojáků, sháněl nějaké věci pro modeláře. On to jednoduše zavolal tomuhle kapitánovi a řekl mu, že jsou tam tyhle dva lidi a ty ať nechá napsaný v Brně.

Takže my jsme zůstali s Davidem v Brně a pak jednou si nás zavolal ten kapitán a říkal „Poslyšte, já jsem vás tady nechal napsaný a mě volal ten váš známý, tak jsem mu vyhověl. Ale teď mi to přišlo z generálního štábu.“.

(...)

Společně jsme chodili do Brna do té školy, co byla snad druhá v zemi. Začali jsme tam dělat týdenní schůzky, na víkendové výlety to moc nebylo, ale taky jsme na půl dne jeli, prostě jsme tam pokračovali. A tábor, který pak byl na Moravě díky tomu všemu, tak to nám padlo do noty, že jsme jeli z Brna do Jeseníků.

(...)

J.V.

Myslím, že jsme byli jedni z prvních, ne-li první, kteří jsme hráli táborovou hru Hobit.

(...)

Hned ten první rok, co to vyšlo, tak jsme to hráli. Na Vlčí hoře to bylo. To bylo v roce 82. Další věc je, že díky těmhle táborům a spolupráci všech těch lidí, co tam fungovali, vznikla knížka 300 her pro nevidomé děti. To zase by nebylo vzniklo nebýt Miloše Zapletala, který píše doteď encyklopedie her a tak, my jsme se s ním znali, nám říkal, že si vše máme psát a že by měla vyjít taková kniha o hrách pro nevidomé. Nakonec jsme dali v roce 87 dohromady knížku. První vydání bylo pod Pionýrskou radou a teprve potom vyšla vlastně ta vylepšená zelená knížečka.

J.M.

Na Vlčí hoře se poprvé hrála hra na čuchací psi. Zkoušeli jsme, jestli to bude fungovat nebo ne, a vymysleli, že kdyby bylo něco, co je aromaticky výrazné, tak že by se s tím dala nastříkat cestička v trávě a skutečně jít po tom čuchu za něčím. Tak jsme měli potom účet z obchodu – dva tvarohy, ještě pak něco a jeden intim sprej. No a vystříkali jsme cestičku a děcka lezly s nosem v trávě a opravdu to šlo. Na rozdíl od česneku, který nefungoval.

R.V.

Možná jsme ještě předtím neřekli, když jsme u těch táborů, že ten první tábor na té Berounce že nebyl samostatnej, že jsme tam byli jenom družinka v rámci Pionýrský skupiny Prahy I.

J.V.

Byli z nás docela vyplašení. To se traduje ta historka, jak našli skleněné oko v umývárce.

R.V.

Já se teď zeptám na druhý Žloutkovice.

J.V.

Druhý Žloutkovice na Berounce byly v roce 1984 (...).

R.V.

Protože to byly přece v tom roce dva tábory. Jeden náš truc a jeden oficiální, který nám teda nepovolili samostatně...

J.V.

To je pravda, to už takhle jednou bylo. Ne, počkej, to muselo být později, tak 86.

J.M.

Tomu bych věřil, že to bylo v roce 86...

J.V.

Ne, 87. To bylo tak, že oni nám zprostředkovali možnost se zúčastnit tábora nějaký jiný pionýrský skupiny.

R.V.

Nám bylo hloupý to nevyužít, jako že bychom byli příliš v opozici. Tak jsme tam s Jirkou Kadlecem, Mojžou a ještě asi s dvěma vedoucími jeli udělat jakýsi tábor, aby...

J.V.

Prostě to tam přežili s jednou družinkou...

M.A.

A měli jste tam nějaké děti?

R.V.

Jo, jo, bylo to jindy než Zákolany, v jiném termínu. Hráli jsme tam ten náš aplikovaný volejbal proti těm zdravým děckám, jako integrační aktivitu.

J.V.

Bylo to v roce 88, už to vidím. To bylo určitě v jednom roce, kdy byl jiný normální tábor. Vlastně nám chtěli vyjít vstříc a dohodili nás do toho tábora. Vedoucí té obvodní rady byla taková hodná a nechtěla nám škodit.

(...)

R.V.

Takže pak nás nějak vypudili, ne?

J.M.

Vypudili nás na konci školního roku 89. V červnu 89 nás vyhnali nadobro.

J.V.

A ještě začátkem roku, koncem října nebo začátkem listopadu 89 si pamatuju, že školní psycholožka mi říkala, že měla nějaké sezení u paní ředitelky, že si ji pozvala na kobereček a vyčítala jí, že má kontakt s bývalýma vedoucíma. To bylo těsně pár dnů před revolucí.

M.A.

To bylo takový napjatý. Nám bylo v tom roce 89 jasné, že nás rozpustí, a tak jsme připravili tajně další lidi, který to po nás vezmou a který se už některých akcí zúčastnili a byly společný akce. Prostě s námi začali něco dělat a od nás dostávali kurzy prostorovky a pak šli nezávisle na nás a měli instrukce odpřisáhnout, že nás vůbec neznají. Takže šli na tu školu se jako nezávisle zajímat, že studují specku a že by rádi s dětmi prakticky pracovali a jestli by byla možnost. A oni to tehdy strašně uvítali, protože v té době nás vyhazovali, tak je vzali a vůbec netušili, že jsou to lidi, kteří už v tom s námi jeli. A my jsme to takhle navlékli, že jsme jim je de facto podstrčili.. Ono už to pak nebylo na dlouho, protože přišel listopad a Neckářová šla od válu, nebo...

(...)

J.V.

Po revoluci byly debaty, jestli to dát pod nějaký skauty, ale tehdy jsme měli pocit, že by to mělo být neutrální. Ale pořád jsme kolem toho měli spoustu problémů s ředitelkou.

M.A.

My jsme se vlastně rozhodli podat na ni stížnost (Pozn. JV – ještě v průběhu roku 89, na Městský výbor KSČ), kdy jsme používali stejnou rétoriku, jako používali oni v těch různých dopisech. Oni pak nevěděli, jak s tím mají nakládat, jak se k tomu postavit, a byli dost rozpačití, že přece bylo jasné, že se něco děje, ale pak přišla taková opatrná odpověď. To bylo v 89. Pokusili jsme se o obranu útokem proti ní.

J.V.

A bylo to vlastně ještě docela složité tenkrát, protože my jsme vlastně ještě neměli telefon. Takže jsme tady trávili hodiny v budce.

(...)

Možná jsme neřekli ještě dvě věci. Jedna věc byli Němci. Přišli jsme k nim tak, že se Martin (Holeňa) seznámil v Německu s nějaký teologem a chodil tam do školy. On sem začal jezdit s dětmi z NDR s námi na tábory. ... Tehdy to bylo, že naše děti mohly na tom táboře slyšet němčinu, a naopak jedna holka tam pak studovala slovanské jazyky. Po tom roce se objevovaly i děti z Rakouska. Tenkrát to bylo hodně neobvyklé.

(...)

Určitě to začalo minimálně v roce 87. Myslím si, že pro ty německé děti jsme byli zajímaví i tím, že ty děti byly samostatné. Zážitkem byl pro ně puťák, kdy byly ponechaný sami sobě. Martin tam fungoval jako tlumočník a ani nemám pocit, že by to působilo nějaké problémy. Takže to byli Němci...

M.A.

Ještě bych chtěl k těm Moravákům, Jak oni byli takoví rázní mi přišlo, že prostě my jsme jim líčili ty problémy, co jsme měli a oni se ničeho nebáli a všechno to bylo s nimi úplně v pohodě. Já měl pocit, že ta mentalita Moraváků byla úplně jiná a z toho režimu si tolik nedělali.

J.V.

Další věc mě napadla, to bylo to rozdělení. Jak jsme byli v roce 90 v Bohuslavicích, tak jsme měli pocit, že už je to neudržitelný. Jak jsme tam měli i těch moravských, tak jich bylo strašně moc. To nás bylo 70. Ty Vachulárny, to jsme se překřikovali, a tam se pak rozhodlo, že bychom to rozdělili. A pak se to už rozptýlilo a některé děti začaly jezdit jen na moravské tábor a pak se ještě ten moravské rozdělil na dva.

J.M.

Tam se to dělilo na starší a mladší.

J.V.

Ještě k těm náboženským věcem mě napadá, že v tom 90tém jsme si v neděli, v devět večer po večerce, pozvali faráře a měli jsme tam mši a mohl tam kdo chtěl.

(...)

J.M.

Jak tady padlo, že vedoucí poskytovali své vybavení, tak podobně to bylo i s malými dětmi, kdy se děti učily přebalovat, koupat a tak. Kdo co měl, tak půjčil.

M.A.

No a pak už jsme byli staří, měli děti a nastupovala tam nová generace.

J.V.

To je trochu problém, protože tam si nevychováš nástupce, z těch nevidomých bylo hodně malinko. První pokus byl myslím Pěťa Brožek. Ale vyloženě jako vedoucí snad až Monika (Kadlicová), Jirka (Fenz), Pěťa Bláha.

(...)

Ještě v roce 85 za námi přijeli na tábor z olomoucké fakulty, konkrétně tělocvikář, přivezli lidi na koukání, ze kterých se stali lidi, co dnes pracují v oboru a taky v roce 86 natočili ten film „Pohybové aktivity nevidomých“ a vlastně ten pan Janečka, tak ten tam potom spoluzaložil takovou tu aplikovanou TV a teďka to je velké centrum v té Olomouci. S Mořzou dávali dohromady metodiky na táboře. Takže některé ty věci mají původ v těch akcích z těch osmdesátých let.